Universidad San Jorge

Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales

Grado en Traducción y Comunicación Intercultural

Trabajo Final de Grado

La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Propuesta de una unidad didáctica en la que se emplean metodologías activas para estudiantes angloparlantes de niveles B1-B2

Autora del proyecto: Ione Gómez Elduayen

Directora del proyecto: Almudena Nevado Llopis

Villanueva de Gállego, 16 de enero de 2023

universidad SANJORGE
GRUPO SANVALERO

RESUMEN

El objetivo principal de este Trabajo Final de Grado consiste en crear una unidad didáctica dirigida a estudiantes anglófonos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Esta propuesta combina actividades basadas en la traducción pedagógica y en las metodologías activas y, además, abordan el plano cultural de la lengua. Para logar este propósito, por un lado, se estudia el papel de la traducción pedagógica dentro de los diferentes métodos desarrollados para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras; las aportaciones y la implementación de las metodologías activas en la didáctica de idiomas; y la incorporación del plano cultural del español en la enseñanza de ELE. Por otro lado, se analizan actividades ya creadas y que se centran en los ámbitos que se pretenden trabajar en la unidad didáctica planteada, con el fin de trasladar los aspectos positivos examinados a la creación de esta propuesta.

Palabras clave: Traducción pedagógica, metodologías activas, plano cultural, español como lengua extranjera, unidad didáctica.

ABSTRACT

The main objective of this Degree Final Project (*Trabajo Final de Grado*) is to create a didactic unit aimed at English-speaking students for learning Spanish as a foreign language. This proposal combines activities based on pedagogical translation and active methodologies and, in addition, addresses the cultural level of the language. To achieve this purpose, on the one hand, a study is conducted on the role of pedagogical translation within the different methods developed for the teaching-learning of foreign languages; on the contributions and implementation of active methodologies in language teaching; and on the incorporation of the cultural level of Spanish in SFL teaching. On the other hand, an analysis is carried out in order to examine activities that have already been created and which focus on the areas that are intended to be covered in the didactic unit proposed, with the aim of transferring the positive aspects reviewed into the creation of this proposal.

Key words: Pedagogical translation, active methodologies, cultural level, Spanish as a foreign language, didactic unit.

Agradecimientos

Tras haber concluido este trabajo, me gustaría expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han dado fuerzas y ánimo para seguir adelante en momentos que parecían duros. A profesores, compañeros, amigos, familia y un largo etcétera que me han enseñado la importancia de querer aprender y formarte en aquello que te apasiona.

Gracias a su apoyo hoy he llegado a donde estoy y este trabajo es una prueba de ello.

Índice

1. Introducción 6

1.1 Justificación 7

1.2 Objetivos 8

1.3. Estructura 10

1.4. Metodología 11

2. Marco teórico 13

2.1 La traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras 13

2.2 Metodologías activas para la enseñanza de lenguas extranjeras 20

2.3 Tratamiento e inclusión del plano cultural en la enseñanza de ELE 27

3. Actividades para la enseñanza-aprendizaje de ELE 33

3.1 Análisis de actividades 33

3.1.1 Actividad basada en la traducción pedagógica 35

3.1.2 Actividad basada en metodologías activas 40

3.1.3 Actividad basada en el plano cultural 45

3.2 Creación de actividades 50

4. Conclusiones 52

5. Bibliografía 55

6. Anexos 63

6.1 Plantilla para el análisis de actividades 63

6.2 Actividad basada en la traducción pedagógica 67

6.3 Actividad basada en metodologías activas 76

6.4 Actividad basada en el plano cultural 85

6.5 Propuesta de unidad didáctica 97

1. Guía de explotación de la unidad didáctica 97

2. Fichas para el alumnado 107

3. Transcripciones de los anuncios 117

4. Otros materiales 120

Índice de ilustraciones y tablas

Ilustración 1. Subdivisiones de la cultura. (Miquel y Sans, 1992) 27

Tabla 1. Análisis de actividad de traducción pedagógica 39

Tabla 2. Análisis de actividad de metodología activa 44

Tabla 3. Análisis de actividad del plano cultural 49

1. Introducción

La enseñanza el español como lengua extranjera (en adelante, ELE) ha experimentado una evolución relativa a los enfoques, métodos y procedimientos desde que, en el año 1492, Antonio de Nebrija publicase su *Gramática española*. Como indica Sánchez (2005, p. 11), esta primera gramática supuso un pilar fundamental a la hora de crear una historia de la enseñanza del español, al tratarse de un intento inicial por formalizar la lengua.

Han pasado cinco siglos desde este fenómeno, más de 500 años en los que la enseñanza ha progresado desde el denominado «método tradicional» hasta el enfoque por tareas, más presente en este siglo XXI. El primero, enfocado en el estudio, observación y análisis del conjunto de reglas que forman la lengua, mantuvo su hegemonía en el ámbito de la enseñanza de lenguas hasta el siglo XIX. Por el contrario, el segundo se caracteriza por priorizar, *grosso modo*, el cómo se aprende frente a al qué se aprende, y otorga mayor importancia a las actividades comunicativas de la lengua.

Dentro de las distintas metodologías con las que se ha pretendido enseñar ELE a todas aquellas personas dispuestas a aprender este idioma, la traducción también ha sido utilizada como herramienta para conseguir este fin. Martín (2009, p. 62) explica que el anteriormente mencionado método tradicional también es conocido como «método de gramática y traducción», lo que señala que la traducción de textos literarios se encontraba entre los procedimientos[1] habituales de este enfoque[2].

De acuerdo con lo establecido por Martín (2009), la mayoría de lingüistas y estudiosos de la lengua opinan que, actualmente, las clases de enseñanza de idiomas no suelen emplear este método, al resultar, en su opinión, poco motivador y presentar deficiencias, ya que deja de lado la interacción y el desarrollo de la destreza oral. No obstante, el hecho de que no se utilice con frecuencia, no implica que algunos de los procedimientos propios de este método hayan tenido cabida dentro de enfoques más actuales. Este es el caso de la traducción pedagógica, sobre la que se pretende investigar en el presente trabajo con el fin de valorar su utilidad dentro de la enseñanza de ELE y,

[1] Dentro de la terminología propia de la enseñanza de lenguas, el término para referirse a las técnicas, herramientas y prácticas de clase observadas cuando se utiliza un método es «procedimiento». En este trabajo, se emplean indistintamente tanto «procedimiento» como «técnica» para referirse a esta cuestión, con el fin de evitar las múltiples repeticiones.

[2] A pesar de que este tipo de técnica se utilizaba principalmente para la enseñanza del latín como lengua culta, su posterior desarrollo resultó en su utilización para la enseñanza de lenguas más modernas.

en caso de corroborar dicha utilidad, determinar qué tipo de actividades se pueden crear a partir de este procedimiento.

En resumen, la enseñanza de ELE ha ido experimentando cambios a medida que se buscaban e investigaban nuevos métodos en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la actualidad, se ha asumido que no existe una metodología perfecta, aplicable a cualquier aprendiente y contexto educativo, sino que los métodos deberían adaptarse a aspectos tales como los destinatarios, el contexto y la finalidad de la enseñanza. Es aquí donde entra la traducción pedagógica, la cual ha pasado de ser una parte fundamental del enfoque tradicional a verse prácticamente desterrada por métodos más modernos, pero que, con todo, hoy en día sigue utilizándose como un procedimiento secundario eficaz en las clases de ELE.

1.1 Justificación

Como estudiante del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural, he podido explorar durante este período universitario diferentes áreas relacionadas con el mundo de los idiomas y de las culturas. Una de ellas es, como indica el propio nombre de la titulación, el ámbito de la traducción, en el cual me he formado principalmente y ha suscitado mi interés a lo largo de estos años. Sin embargo, también he recibido formación que podría aplicarse a la docencia de lenguas, ya que se trata de una de las posibles salidas profesionales de estos estudios[3]. Cabe destacar, además, que las competencias adquiridas durante el grado permiten a los graduados dedicarse tanto a la enseñanza de lenguas extranjeras (en nuestro caso, inglés y francés) como de su lengua materna (el español), ya que se adquieren un nivel de conocimientos considerable en ambos tipos de idiomas. Por todos estos motivos, he decidido estudiar la implicación de la traducción en la enseñanza de ELE y plasmar los resultados de este estudio en este Trabajo Final de Grado (en adelante, TFG).

En suma, se trata de un tema muy cercano para el alumnado de mi carrera por lo que, desde mi punto de vista, la información que se extraiga de este trabajo puede ser de gran utilidad para aquellos estudiantes de Traducción y Comunicación Intercultural que quieran continuar formándose en el área de la docencia, entre los que me incluyo.

[3] Véase la sección de «Salidas profesionales del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural» en la página web de la titulación. [https://www.usj.es/estudios/grados/traduccion-comunicacion-intercultural/salidas-profesionales-competencias]

Investigar acerca de la denominada traducción pedagógica y la enseñanza de ELE podría derivar en la realización de trabajos muy extensos, al tratarse de dos cuestiones que se pueden abordar desde múltiples enfoques y sobre las que cada vez se está profundizando más. Por ello, con el objetivo de delimitar el trabajo, he tomado la decisión de acotar mi objeto de estudio y centrarme en el uso de la traducción como herramienta para la enseñanza de ELE a alumnos de habla inglesa con un nivel B1 o B2 de español. Adicionalmente, se pretende poner el foco de atención en el plano cultural, puesto que muchas veces resulta obviado en la enseñanza de lenguas, al dar mayor importancia a aspectos léxicos y gramaticales, sin recalcar la importancia que juega la cultura en un idioma.

Además, a la hora de plantearme este trabajo, parto de la base de que ya existen otros trabajos que analizan temas similares al de este TFG y que son numerosas las actividades a disposición de los docentes de ELE en manuales de editoriales especializadas, así como en otras fuentes, como puede ser Internet. Teniendo esto en cuenta, pretendo proponer una serie de actividades novedosas y motivadoras, que presenten diferencias con respecto a los recursos ya existentes, pero que cumplan con los objetivos y pautas de instituciones como el Consejo de Europa, el Instituto Cervantes o el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en particular, por lo que se refiere a sus publicaciones *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Por todo lo anteriormente expuesto, creo que la lectura de este trabajo puede ser de interés para alumnado no solo del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural, sino también de otras disciplinas relacionadas con la filología hispánica y la enseñanza. Incluso puede resultar un apoyo para —futuros o actuales— docentes de ELE, al proponerse un conjunto de actividades que pueden llevar a sus clases o tomarlas como modelo y modificar para adaptarlas a sus necesidades.

1.2 Objetivos

Al reflexionar sobre la importancia y los usos de la traducción en el ámbito de la enseñanza de ELE, surgen varias preguntas alrededor de este tema, a las cuales se pretende dar respuesta mediante este TFG:

- ¿Qué aporta la literatura existente sobre la traducción pedagógica? ¿Qué importancia le dan los diferentes autores y corrientes como herramienta para enseñar el español a extranjeros?

- Desde el plano cultural, ¿qué aspectos se trabajan en la enseñanza de ELE? ¿Cómo se pueden abordar estos aspectos en los ejercicios de traducción pedagógica?

- ¿Qué tipo de actividades basadas en la traducción pedagógica se utilizan hoy en día en el aula de ELE? ¿Qué tienen en común todas ellas y en qué se diferencian? ¿Cómo podrían mejorarse o hacerse más novedosas y motivadoras?

A raíz de estas cuestiones y con el fin de darles respuesta, este trabajo persigue el objetivo general de desarrollar una serie de actividades basadas en la traducción pedagógica y en las metodologías activas a modo de procedimiento para la enseñanza de ELE, en particular, desde el plano cultural.

Igualmente, surgen objetivos específicos que pretenden dar respuesta a las preguntas planteadas al comienzo de este apartado y derivan del objetivo general planteado, al mismo tiempo que pueden servir para complementar la utilidad de este TFG, y que se dividen en los cuatro puntos expuestos a continuación:

1. Estudiar la literatura existente acerca del uso de la traducción como técnica pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras y, con base en dicha literatura, determinar la utilidad de la misma.
2. Describir las metodologías activas y sus ventajas, presentar ejemplos de metodologías activas y valorar su aplicación en la enseñanza de ELE.
3. Indagar sobre la inclusión y el tratamiento del plano cultural en la enseñanza de ELE y examinar cómo se puede incidir en ellos en las actividades propuestas.
4. Recopilar y analizar propuestas de actividades que utilicen la traducción como técnica de enseñanza y aprendizaje del español, que se estructuren a través de metodologías activas y que se centren en el plano cultural de la lengua.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el público al que van dirigidas estas actividades lo forman hablantes nativos de inglés y cuyo nivel de español se encuentre entre un B1 o un B2, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Más concretamente, se trataría de un alumnado joven y universitario, que se encontrase cursando un período académico de movilidad en España, del tipo Erasmus. Realizar esta acotación permitirá cumplir los objetivos del trabajo y dar respuesta a las preguntas expuestas con mayor concreción y profundidad. Asimismo, cabe destacar que la variedad del español de las actividades que se analicen y se creen será la del español de España o castellano.

1.3. Estructura

El presente trabajo se divide en seis apartados. A su vez, algunos de estos apartados cuentan con subapartados para desarrollar y explicar las diferentes ideas que se abordan de manera específica.

En el presente apartado, la introducción, se expone de manera breve la evolución de la enseñanza de ELE y la importancia de la traducción pedagógica desde sus orígenes hasta la actualidad, temas que se abordan con mayor profundidad en el siguiente apartado, correspondiente al marco teórico. A continuación, se ofrece una justificación de la relevancia del tema y de la motivación personal que ha llevado a elegirlo como objeto de estudio y los motivos por los que se ha centrado en los estudiantes de ELE de niveles B1 o B2 y cuya lengua materna es el inglés. Se exponen después los objetivos que se persiguen al desarrollar este trabajo (uno general y cuatro específicos) y que buscan dar respuesta a las preguntas surgidas a partir de la elección del tema. Asimismo, se concreta más el público al que se dirigen las actividades que se pretenden desarrollar. Cierran el apartado este subapartado sobre la estructuración del TFG y otro sobre la metodología que se ha empleado en el mismo, incluyendo fuentes de consulta y palabras clave que se han empleado en la revisión de la literatura.

Más adelante, en el marco teórico, se examina la bibliografía existente acerca del tema a tratar en tres subapartados diferentes, explorando los tres primeros objetivos específicos del TFG. En primer lugar, se investiga acerca de qué es la traducción pedagógica, para qué se ha usado a lo largo del tiempo y qué usos pueden dársele hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE. Posteriormente, se describen las metodologías activas en general y sus ventajas, se habla de los distintos tipos de metodologías activas y se revisa su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE. Por último, se estudia el grado de inclusión del plano cultural en la enseñanza de ELE y el tratamiento que se le da.

El siguiente apartado, que constituye el núcleo del presente TFG, se procede a analizar tres actividades, cada una de las cuales centradas en una de las cuestiones investigadas en el marco teórico. Así, se analiza una actividad que emplea la traducción pedagógica, una actividad basada en metodologías activas y una última actividad que aborda cuestiones culturales del español. Todas se analizan a través de una plantilla creada con esta finalidad, para que sea más sencillo apreciar las similitudes y diferencias existentes entre las tres. Se han escogido estos tres ejemplos por su calidad y fiabilidad. En concreto, las tres actividades se han extraído de trabajos que bien se han utilizado

como fuentes bibliográficas en el marco teórico, o bien se han consultado, aunque sin llegar a incluirse finalmente. Es decir, se trata de actividades sustentadas en una teoría fiable y que viene explicada en los propios documentos en los que se exponen, que son artículos y trabajos académicos fidedignos, que se basan en una extensa documentación y que han sido revisados.

Una vez analizadas estas actividades, con los datos extraídos tanto del marco teórico como de este último apartado, se presenta en el siguiente subapartado la unidad didáctica creada y que combina los aspectos fundamentales tratados en este trabajo (como ya se ha explicado, la traducción pedagógica, las metodologías activas y el plano cultural).

A continuación, se plantean las conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este trabajo, las limitaciones que presenta, así como las posibles líneas de investigación futuras que, a partir de él, se pueden sugerir.

Por último, en la parte final del trabajo, se recogen las referencias bibliográficas que se han citado a lo largo del mismo. Tras la bibliografía y cerrando el trabajo, se incluyen en anexos la plantilla creada para el análisis de las actividades, las propias actividades analizadas en el tercer apartado y la unidad didáctica al completo (incluyendo la guía para el profesor, las fichas para los alumnos, otros materiales y las transcripciones de los vídeos trabajados).

1.4. Metodología

Para conseguir alcanzar los objetivos descritos anteriormente, se ha empleado una metodología cualitativa, ya que se considera la más adecuada en una investigación de estas características.

En concreto, para el cumplimiento de todos los objetivos específicos, se lleva a cabo un análisis documental de la literatura referida al empleo de la traducción pedagógica como herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras, de las metodologías activas para la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE y de las cuestiones más importantes del plano cultural en este tipo de aprendizaje. Por otra parte, se efectúa una revisión de manuales, libros de textos y fuentes de Internet, de las cuales se extraen trabajos académicos, por ejemplo, con el fin de recopilar actividades que recurran a la traducción pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del español, que usen metodologías activas, o que se centren en el plano cultural de la lengua, que puedan servir como modelo para, posteriormente, crear las propias.

Las fuentes que se han consultado han sido tanto recomendadas por la tutora a cargo de este trabajo como de recopilación propia. Se ha dado prioridad a aquellos recursos disponibles en línea de forma gratuita, por las ventajas que presentan su disponibilidad y la facilidad de consulta. En su mayor parte, se trata de artículos, trabajos académicos y capítulos de libros, hallados en publicaciones de autoría fiable y respaldados por el reconocimiento de una institución o editorial especializada en el ámbito de la enseñanza de lenguas, pues es el tema transversal de todo el trabajo.

Para acceder a estas fuentes, se han revisado, primariamente, repositorios de universidades (sobre todo de aquellas que ofrecen estudios relacionados con la educación, la traducción o las lenguas extranjeras), páginas web de instituciones como el Instituto Cervantes, y portales de difusión de publicaciones académicas como *Dialnet* y *Google Académico*. No obstante, no se han descartado páginas web, blogs y foros creados por escuelas de formación o profesores de ELE o de otras lenguas, puesto que aportan una visión menos teórica, pero más práctica y actual de la situación, por ejemplo, de la enseñanza de ELE en las clases.

Cabe añadir que las palabras clave que se han empleado para localizar las fuentes en las que se basa el trabajo han sido, principalmente, pero no únicamente, «enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras», «traducción pedagógica», «ELE», «enseñanza de ELE», «metodologías activas», «competencias comunicativas», y «aspectos culturales».

2. Marco teórico

A la hora de desarrollar un conjunto de actividades como las que se van a plantear en este trabajo, es necesario saber qué es exactamente la traducción pedagógica, cuáles son sus características, cómo ha cambiado su utilización desde su incorporación a los métodos de aprendizaje de idiomas, qué relación tiene con las diferentes metodologías enfocadas en la enseñanza de lenguas, y cuáles son, a su vez, las bases y aplicaciones de estas metodologías, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, resulta imprescindible conocer las principales metodologías existentes en el ámbito de la enseñanza de idiomas, poniendo el foco de atención en las más novedosas, las que fomentan la motivación e implicación por parte del alumnado y con mayores posibilidades de aplicación a la hora de desarrollar nuevas actividades didácticas. Por último, cabe resaltar, también, los diferentes planos en los que pueden dividirse las lenguas y, en este caso, las posibilidades que ofrece el estudio del plano cultural de una segunda lengua.

Teniendo todo esto en cuenta, en este apartado, se pretende dar respuesta a todas estas cuestiones a través del análisis de investigaciones previas llevadas a cabo por figuras de autoridad y estudiosos de la materia.

2.1 La traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Tanto la traducción escrita como la interpretación (en ocasiones denominada traducción oral) son una actividad propia de la comunicación entre seres humanos. Este hecho se refuerza aún más en una sociedad globalizada, como es la actual, aunque esto no resta importancia al papel que la traducción ha desempeñado en épocas pasadas.

Como punto de partida y en relación con el objeto de estudio de este TFG, se debe diferenciar entre *pedagogía de la traducción* y *traducción pedagógica*, pues ambas disciplinas poseen límites y objetivos diferentes, aunque, en ocasiones, puedan resultar difusos cuando se habla acerca de la relación entre la traducción y la enseñanza. El primero de estos conceptos hace referencia a una sección del saber destinada a la formación de los estudiantes de traducción, es decir, de los que serán traductores profesionales en un futuro, por lo que se trata de una disciplina propia de escuelas y facultades universitarias. Por consiguiente, esta materia se centra en la traductología (la teoría de la traducción) y en las diversas técnicas, estrategias y herramientas que estos alumnos estudian y aprenden a utilizar durante el desarrollo de su competencia traductora.

Por otro lado, la traducción pedagógica (sobre la que trata el presente trabajo) utiliza la traducción como un instrumento para enseñar, por un lado, y aprender y practicar, por otro, una lengua extranjera (o LE), pero, en este caso, sin perseguir un objetivo profesional, lo que marca la diferencia con el supuesto anterior. Así pues, este formato de traducción se acerca más a la didáctica de las lenguas, en lugar de a la didáctica de la traducción en sí. Sin embargo, no debe obviarse que dispone de un carácter propio que la hace distinguirse de la enseñanza de idiomas en general (Sánchez Cuadrado, 2015, pp. 8, 10).

En este punto, cabe destacar la visión de Carreres y Noriega respecto a estas dos disciplinas:

> Si bien es importante aceptar la distinción que existe entre la enseñanza de la traducción como fin en sí mismo (formación de traductores) y su papel como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua, en nuestra opinión se ha puesto excesivo énfasis en esta distinción hasta el punto de impedir el intercambio entre ambos campos. En este sentido, resulta útil considerar al traductor como un aprendiz de por vida y al aprendiz de lengua como un traductor espontáneo. (2013, p. 258)

Por su parte, Hurtado Albir (1988, citada en Asquerino, 2015, p. 5) denomina traducción pedagógica a aquella traducción empleada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras que persigue el perfeccionamiento lingüístico o el acceso al significado de la lengua extranjera. Asimismo, Hurtado Albir coincide con Ballester y Chamorro (1993, p. 398) en la existencia de dos tipos de empleo de la traducción para acceder al significado de la LE: la traducción interiorizada y la traducción explicativa.

La traducción interiorizada es una técnica común entre los aprendientes de lenguas extranjeras, sobre todo en los estudiantes que se encuentran en un estadio inicial, en otras palabras, cuando poseen escasos conocimientos del idioma que están aprendiendo. Se trata de una práctica espontánea y mecánica, por la cual el alumno contrasta la lengua extranjera con su propia lengua materna. Es un mecanismo sobre el que el profesor debe advertir a los estudiantes, ya que se corre el riesgo de caer en una traducción literal. Sin embargo, como señalan Ballester y Chamorro (ibid.), otros autores optan por guiar este tipo de procedimiento a través de la denominada traducción como estrategia cognitiva.

Por su parte, mediante la traducción explicativa, el profesor recurre a la lengua materna con propósitos aclaratorios y por motivos de comodidad, ahorro de tiempo u operatividad. En este otro caso, el profesor debe limitarla únicamente a situaciones concretas y contextualizadas, aunque siempre debe fomentar, en primer lugar, que el alumno sea el agente activo en la búsqueda de una traducción.

Actualmente, y como afirman distintos autores —Carreres y Noriega (2013, p. 253) y García Castañón (2014, p. 35), entre otros— la traducción no ocupa el mismo lugar que hace décadas en las aulas de idiomas y se ha visto desterrada por otros métodos más actuales, al no haber recuperado completamente su imagen positiva. Y es que la traducción no goza de una posición tan estable como sí lo hacen otras herramientas comunicativas dentro del aprendizaje de lenguas.

Esto es debido, principalmente, a que la traducción pedagógica es percibida como un procedimiento que no trabaja totalmente las competencias comunicativas. Dentro de la terminología del campo de la enseñanza de lenguas, el concepto *competencia comunicativa* es básico. Fue Chomsky, en 1965, quien acuñó este término a partir de su distinción entre competencia (conocimiento que el hablante tiene de la lengua) y actuación (uso de la lengua). Posteriormente, Hymes agrupó dentro de la competencia comunicativa tanto el conocimiento de una lengua como el *cuándo emplearla* y, hoy en día, esta es la definición a la que se hace referencia el hablar de este concepto en el ámbito de la enseñanza de idiomas, dejando de lado la originaria competencia chomskiana. Por último, también destacan en este campo Canale y Swain, quienes perfilaron en su modelo esta competencia estableciendo tres nuevas subdivisiones: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica (Pintado, 2012, pp. 322-323).

Una vez explicadas estas bases, es igualmente necesario mencionar cómo se ordenan las competencias según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o *MCERL* (puesto que constituirá la base de este TFG a la hora de desarrollar la propuesta de actividades). Como explica Hijazo (2022, pp. 21-28), el *MCERL* incluye seis niveles comunes de referencia con tres etapas (A, B y C) y dos subniveles por etapa (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Además, se caracteriza por tener dos dimensiones: una vertical (los propios niveles) y una horizontal. Esta última dimensión alude a los parámetros desde los que se puede describir el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla. Abarca el contexto de uso de la lengua, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), los textos, y las tareas. Cabe señalar que la subcategoría de actividades comunicativas puede conducir a errores, ya que puede confundirse con el término general *competencia comunicativa*, pero, realmente, se refiere a las antiguamente denominadas *destrezas*. Estas actividades comunicativas comprenden la expresión oral y escrita, la comprensión oral, escrita y audiovisual, la interacción oral y escrita, y —la incorporación más reciente— la mediación.

Al mismo tiempo, para comprender mejor cómo ha ido evolucionando la traducción pedagógica como herramienta en la enseñanza de lenguas, debemos describir y conocer las metodologías primordiales que han ido surgiendo y aplicándose en este ámbito, desde las tradicionales a las más actuales. De igual modo, en cada una de estas metodologías es posible deducir a cuáles de las ya estudiadas actividades comunicativas se les presta mayor atención y, por ende, se fomentan más.

La enseñanza de lenguas se basó, inicialmente, en la enseñanza del latín, al ser esta lengua, en el pasado, la utilizada en la mayoría de ámbitos, como el académico, el comercial o el administrativo. Con el paso del tiempo, la situación de esta lengua cambió y, así, como señala Aguilar (2015, pp. 138-140), «a comienzos del siglo XIV la realidad social y lingüística en Europa había sufrido una evolución incuestionable y las lenguas vernáculas relegaron al latín a la situación de lengua muerta». Esta metodología fundamentada en el aprendizaje del latín se sigue empleando en la enseñanza de las lenguas clásicas, sin embargo, la traducción pedagógica no tenía mucha cabida en los currículos de lenguas vernáculas de la entonces educación humanista, a pesar de resultar habitual encontrar ejercicios de traducción literaria en lugares donde también se estudiaba el griego y, sobre todo, con alumnos que se encontraban en estadios más avanzados del aprendizaje.

No fue hasta siglos después, en concreto, el siglo XIX, cundo se formalizaron en gran parte los métodos organizados en torno a los principios del aprendizaje del latín, expandiéndose también a las lenguas extranjeras, por lo que comienzan a surgir manuales de enseñanza de las mismas. Como muestra García Castañón (2014, pp. 11, 12), estas primeras guías —como las de Seidenstücker y las de Plötz— basaban su contenido en aspectos que no iban más allá de la gramática, aunque, en ocasiones, incluían ejercicios de traducción de oraciones sencillas.

Poco a poco floreció el denominado método de gramática-traducción, el método más tradicional para el aprendizaje de lenguas. Se trataba de un método pasivo surgido en Prusia, cuya época de máximo esplendor tuvo lugar entre 1840 y 1940, puesto que se presentaba como el único método de enseñanza de lenguas extranjeras en Occidente (Centro Virtual Cervantes, s. f.).

Citando a Sánchez Cuadrado,

> Este método se basaba en (1) el aprendizaje de reglas gramaticales y morfológicas a través de ejercicios controlados, (2) la memorización de vocabulario y (3) el uso de la traducción como

> instrumento de ejercitación lingüística. Su resultado eran aprendices de lenguas extranjeras […] incapaces de utilizar la L2 [segunda lengua] con propósitos comunicativos. (2015, p. 13)

Estas carencias se debían primordialmente a que se traducían, generalmente, extractos de textos en prosa y literarios y, también, a que el idioma se hallaba descontextualizado, sin tener en cuenta las intenciones comunicativas.

Ante este método, se formó un movimiento de oposición, que se rebelaba contra el papel poco participativo del estudiante frente a la autoridad máxima que representaba el profesor. Así, a mediados del siglo XX, se pasó al método directo, que suponía adoptar una postura totalmente contraria, la cual, como explica Asquerino (2015, p. 7), «concedía mucha más importancia a las destrezas orales y rechazaba el uso de la lengua materna del alumno en la clase». De esta forma, se evitaban las posibles interferencias, es decir, los hábitos lingüísticos de la lengua materna que se traspasaban a la LE dando lugar a un error en esta última (Martínez Lamuela, 2022a, p. 8). Por todos estos motivos, también se rechazaba el uso de la traducción.

A raíz de la escuela conductista y sus teorías, surgió asimismo el método audiolingual. Se utilizó durante los años cincuenta y setenta del siglo XX y sometía a los aprendientes a una ejercitación constante y repetitiva de las estructuras básicas, seguida de un refuerzo positivo o negativo (Martínez Lamuela, 2022b, p. 10). En este método sí que se trabajaba la traducción, pero «con el objetivo de analizar traducciones consideradas correctas para oponerlas a los diálogos que producían los aprendices» (Asquerino, 2015, p. 7).

El destierro de la traducción de las clases de idiomas ve su fin a partir de los años setenta y, sobre todo, en los años ochenta, especialmente a partir del trabajo de Lavault, quien se encargó de establecer las diferencias vistas anteriormente entre la traducción pedagógica y la pedagogía de la traducción. Junto a otras contribuciones en los ámbitos hispanohablante (como Hurtado Albir) y anglosajón (Duff), se puede observar una rehabilitación de la traducción pedagógica, a través de la justificación de su uso e importancia dentro de los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras (Sánchez Cuadrado, 2015., pp. 13, 26, 70).

También a lo largo de los años ochenta surgen otros métodos que reemplazan a los más tradicionales y que se han ido perfilando poco a poco hasta la actualidad, pues siguen empleándose en las aulas actuales. En estos métodos, el enfoque se sitúa en la comunicación y, además, la traducción vuelve a reencontrarse con su papel pedagógico, ya que es vista como una técnica para practicar la competencia comunicativa. Sin

embargo, se ve desplazada, nuevamente, a un segundo plano, debido al interés de la lengua oral sobre la escrita. No se debe olvidar tampoco la formación por competencias —y el posterior enfoque por tareas, surgido a partir de este método—, en la que el foco se sitúa en lo que el estudiante es capaz de hacer con el idioma, es decir, se le da más atención a los objetivos que persigue la enseñanza, por ello, la lengua materna se recupera como otra herramienta pedagógica más (Asquerino 2015, p. 8).

Por todo lo anteriormente expuesto, la traducción pedagógica es perfectamente aplicable a la enseñanza de ELE. En caso de optar por dicha aplicación, Cook (2010, citado en García Castañón, 2014, pp. 30-35) reconoce que se deben considerar los factores en torno a las características del tipo de aula en la que queremos poner en práctica la traducción pedagógica. Se trata de (1) el profesorado (existe una dicotomía entre las clases monolingües impartidas por un docente conocedor únicamente de la lengua que imparte o un profesor bilingüe en ambas lenguas); (2) el alumnado (entre los que destacan los siguientes aspectos: el nivel, la edad; los estilos de aprendizaje y las necesidades específicas); y (3) los recursos disponibles para el desarrollo de la materia. Todos estos elementos determinarán, entre otros, las características, la dificultad, el grado de satisfacción y el resultado de aprendizaje de la aplicación de la traducción pedagógica en una clase real de ELE.

A día de hoy, la reincorporación de la traducción al aula de lenguas extranjeras es una señal de que se asiste al paso de un antiguo mito a una realidad. Esto conlleva que los modelos más tradicionales, en los que la traducción tenía un papel fundamental, se encuentran presentes también en los nuevos enfoques y metodologías (Argüelles Álvarez, 2006, citado en Barbasán, Pérez-Sabater y Montero-Fleta 2018, p. 69).

No obstante, siguen existiendo numerosos prejuicios relacionados con la utilización de la traducción pedagógica. Uno de ellos es la aceptación general de que la traducción pedagógica es un tipo de actividad reservada para niveles más avanzados del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, como asegura Pegenaute (1996, citado en García Benito, 2019, p. 202), cabe la posibilidad de adecuar los ejercicios de traducción a los diferentes niveles de instrucción, es decir, es posible emplear la traducción pedagógica desde estadios iniciales, mientras los alumnos conozcan un mínimo de vocabulario y estructuras gramaticales de la LE (como sucede en el A2 o B1 del *MCERL*), y siempre y cuando la dificultad de los textos escogidos sea proporcional a dicho nivel.

Siguiendo en esta línea, también es posible escuchar otros argumentos en contra del uso de la traducción pedagógica. Carreres y Noriega (2013, pp. 254-256) los han recopilado en una lista, de la que destacan los que se encuentran a continuación:

i. Se trata de un ejercicio artificial que no tiene cabida en una metodología comunicativa.
ii. Es restrictivo, ya que limita la práctica de la lengua únicamente a la lectura y la escritura.
iii. La traducción inversa es inútil, puesto que no tiene aplicación en el mundo profesional, debido a que los traductores siempre traducen a su lengua materna.

Frente a estas afirmaciones, es relativamente sencillo responder con contraargumentos que explican las ventajas de la traducción pedagógica:

i. Es cierto que, en el método gramática-traducción, la propia traducción no tenía relación con el marco comunicativo; sin embargo, la culpabilidad no debe recaer sobre la traducción en sí, sino sobre la manera de aplicarla. Es más, la traducción como actividad desarrollada en el mundo real se encuentra intrínsicamente ligada con un propósito comunicativo.
ii. Las actividades de traducción pueden incluso incluir la destreza oral, lo que puede llegar a generar, por ejemplo, un debate en el aula.
iii. A pesar de que en algunos países la traducción inversa tiene menor importancia en el mundo profesional, esta situación no se da en todos los países. Además, esto no significa que le reste valor pedagógico a este tipo de traducción.

Por su parte, Gasca (2018, pp. 208-210) nombra a varios autores que han subrayado las posibilidades que ofrece la traducción para el desarrollo y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades lingüísticas. Por ejemplo, González Davies (2002) enfatiza el desarrollo de la precisión gramatical y las destrezas cognitivas; Sewell (2004) cuestiona la idea colectiva de que la traducción supone una actividad frustrante para los estudiantes; Zojer (2009) reitera el impacto positivo en el plano léxico-semántico; Cook (2010) destaca el desarrollo del conocimiento metalingüístico y, finalmente, Leonardi (2010) propone el uso de la traducción como herramienta crítica de lectura y de análisis gramatical. A pesar de todos estos juicios, resulta cuanto menos curioso que ninguno de estos autores haga referencia al potencial para la adquisición de conocimientos en el plano cultural, lo que indica que aún existen numerosas oportunidades por explorar dentro de este ámbito.

A modo de breve resumen de todo lo expuesto en este subapartado, no se debe olvidar que la traducción pedagógica es una rama más dentro del amplísimo campo de la traducción y busca desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de una lengua extranjera. Sin embargo, no debe confundirse con la pedagogía de la traducción, que posee un propósito profesionalizador y presta una mayor atención al proceso y al resultado de la traducción en sí, en lugar de a la efectividad de la misma. A su vez, la traducción pedagógica, que puede subdividirse en traducción interiorizada y traducción explicativa, gozó de una época de máximo esplendor con el surgimiento del método de gramática-traducción, basado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín. Poco a poco, con la invención de nuevas metodologías (el método directo, el audiolingual, etc.), llegó a sufrir un ostracismo, debido a la connotación negativa que se le fue otorgando. En la actualidad, la traducción pedagógica ha conseguido recuperar poco a poco el espacio que ocupaba anteriormente, aunque siempre combinada con otros procedimientos y desempeñando un papel secundario.

2.2 Metodologías activas para la enseñanza de lenguas extranjeras

En las páginas previas, se han explicado algunos de los métodos tradicionales y actuales más importantes surgidos en el marco de la enseñanza de lenguas. En este subapartado, se pretende profundizar en otro tipo de metodologías: las metodologías activas.

Ante la necesidad de actualizar los métodos tradicionales en el ámbito de la enseñanza, surgieron conceptos como el *aprendizaje significativo*, que persigue convertir a los estudiantes en creadores de conocimiento y participantes en una instrucción personalizada donde aprender haciendo. La teoría del aprendizaje significativo fue diseñada en 1983 de la mano de los especialistas en psicología Ausubel, Novak y Hanesian, quienes afirmaban que era «necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno» (p. 1). Este tipo de aprendizaje se caracteriza por tres condiciones: la significatividad lógica del material (la cohesión del contenido permite dar lugar a la construcción de significados); la significatividad psicológica del material (es decir, pueden crearse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos); y, en tercer lugar, la motivación (los estudiantes deben mostrar una actitud favorable y una disposición subjetiva). A través de estas pautas, se logra que el aprendizaje modifique la estructura cognitiva de los alumnos, la retención de la información sea más duradera, el aprendizaje sea totalmente activo, y se trate de un

aprendizaje personal. Todos ellos son resultados que no es posible obtener mediante el aprendizaje memorístico (Bolívar, 2009, pp. 3, 4).

Otro de los motivos principales por los que este tipo de aprendizaje y, por ende, este tipo de nuevas metodologías, están ganando importancia se debe al cambio generalizado de los modelos educativos. Ya sea en niveles más iniciales de la escuela primaria o en centros y facultades universitarias (por ejemplo, a través del Plan Bolonia), los tiempos actuales han llevado a la búsqueda de un modelo educativo más eficaz. Como lo define Fernández March (2006), este modelo se centra no solo en el aprendizaje, sino también en el aprendizaje autónomo del alumno; se enfoca en los resultados de aprendizaje; el proceso de enseñanza-aprendizaje es un trabajo cooperativo también entre el profesor y el alumno; y aporta una nueva importancia a las Tecnologías de Información y Comunicación o TIC (p. 39).

A partir de esos principios, se desarrollan las metodologías activas, cada vez más presentes en todos los niveles y espacios de educación debido a sus ventajas, como, por ejemplo, como veremos más en detalle en los párrafos sucesivos, el desarrollo de numerosas competencias, del autoaprendizaje y de la capacidad creativa. Actualmente, es posible encontrar estas metodologías en las clases de idiomas, incluidas las de ELE, por lo que cada vez existen más trabajos y propuestas pedagógicas que modernizan y renuevan el aula de español como lengua extranjera gracias a estos métodos. Por todas estas razones, este subapartado está dedicado a estudiarlas en mayor profundidad y valorar su importancia actualmente.

Si bien estas metodologías son aplicables a cualquier tipo de enseñanza, su empleo en la enseñanza de ELE resulta más que recomendable. Así, como sostienen Warburton y Labrador,

> Los cambios en la sociedad actual deben tener su reflejo en la educación y en concreto en la enseñanza de ELE. Aprender a escuchar con atención, pensar críticamente, participar de forma constructiva y colaborar de manera productiva para resolver problemas comunes, son componentes imprescindibles en la enseñanza aprendizaje del siglo XXI. Se entiende por metodologías activas aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. (2021, p. 1)

En este tipo de metodologías, el trabajo grupal es intrínsicamente necesario, lo que también convierte en esencial al aprendizaje colaborativo. Como explican estas dos mismas autoras, este tipo de metodologías se basan en que cada estudiante no solo mejore su propio aprendizaje, sino que, de manera simultánea, se consiga mejorar el aprendizaje

de los compañeros. De esta forma, se adquieren tanto conocimientos como habilidades y capacidades nuevas.

Desde el Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco (s. f.), se aporta una definición similar. Confirman que la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza que se focaliza en el estudiante y en su capacitación en competencias. Estas técnicas perciben «el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo» y basan la adquisición de conocimiento en la combinación de nuevas redes con redes semánticas ya existentes. Otro ítem clave de esta metodología es el aprendizaje autodirigido, que permite mejorar las capacidades metacognitivas para fomentar un mayor y mejor aprendizaje. El último principio indispensable de estas metodologías es la contextualización: la enseñanza debe suceder en el contexto de problemas del mundo real, lo que, a su vez, impulsa la motivación, tan imprescindible en el aprendizaje por comprensión.

Otros autores, como es el caso de Baro (2011, p. 8), hacen hincapié en factores como *dónde enseñar* este tipo de metodologías y *cuándo enseñarlas*. Así, Baro explica que, en este tipo de enfoques, cualquier espacio puede ser considerado como educativo, siempre y cuando contenga los estímulos precisos para cumplir con los objetivos establecidos. Esto convierte las metodologías activas en sistemas con mayor flexibilidad frente a los más tradicionales. Otro elemento flexible en estos métodos es el tiempo de aprendizaje. Puesto que los ritmos son diferentes en cada estudiante, para superar el obstáculo de la individualización de ritmos, las metodologías activas proponen la elaboración de una serie de actividades específicas de apoyo, que pueden superponerse a otros ejercicios ya programados y que pretenden adaptarse a las necesidades del alumnado, independientemente de si se encuentran en un estadio inferior o superior.

Una vez vistas las razones que han llevado estas metodologías a su posición actual, también es necesario conocer sus ventajas. Es cierto que, en general, todas las metodologías activas comparten beneficios similares, al partir de la misma base y buscar los mismos objetivos. Sin embargo, algunas presentan ciertas utilidades propias, por sus características o diferencias. A partir de estas distinciones que realiza Fernández March (2006, pp. 46-49) sobre varias metodologías activas, es posible extraer una serie de ventajas comunes. Las más destacables se exponen a continuación.

El empleo de las metodologías activas supone:

i. El desarrollo de competencias académicas y profesionales, así como de habilidades interpersonales, organizativas y de comunicación;
ii. cambios de actitudes, el incremento de las actitudes positivas frente a los problemas, y el aumento de la motivación;
iii. mayor habilidad cognitiva y habilidades de socialización, así como el desarrollo de habilidades analíticas y de síntesis de la información;
iv. el aprendizaje a partir de la experiencia, y la mejora del autoaprendizaje, la responsabilidad y el pensamiento creativo;
v. y la adquisición de metodologías de trabajo profesionales.

Las principales metodologías activas que se van a presentar a continuación y que pueden trasladarse a las clases de ELE son el aprendizaje basado en proyectos (o ABP); el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje cooperativo; la *flipped classroom* o aula invertida; la gamificación; y el *design thinking* o pensamiento de diseño. Se han seleccionado estas por considerarse las que mayor presencia tienen en las clases y por su continuo desarrollo en las últimas décadas. Sin embargo, la lista continúa y recoge otras metodologías que no se tratarán en este trabajo, pero sí pueden encontrarse en el ámbito de la educación, como es el caso del contrato didáctico o de aprendizaje (*learning contract*), el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en retos o el aprendizaje por descubrimiento.

En primer lugar, se profundiza en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), conocido en inglés como *project based learning*. Este método se sustenta en la participación de los estudiantes en proyectos que abordan temas reales, con importancia fuera del aula, por lo que intervienen de manera activa y se ven obligados a tomar decisiones y justificar los conocimientos y habilidades aprendidas (National Academy Fundation y Pearson Fundation, s. f. citado en Zamarripa, Martínez & Juárez, 2016, p. 394). Algunas de las características que deben cumplir los proyectos basados en ABP son la autenticidad, el rigor académico, el aprendizaje aplicado, la autoevaluación, el tiempo, la relevancia, la investigación y la delimitación (ibid., p. 396).

Es decir,

> No se trata de ejercicios *ad hoc* para enseñar a leer, escribir y hablar, sino de situaciones donde los estudiantes deben poner en práctica saberes para resolver un problema, con una solución creativa, única y propia de los estudios específicos (Frescura y Laterrade, 2019, p. 4).

Los resultados de una experiencia de innovación en las aulas llevada a cabo por Toledo y Sánchez (2018) concluyen que la aplicación del ABP produce un efecto positivo

en los estudiantes por lo que respecta a sus habilidades (como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas), al conocimiento de temas esenciales y a su motivación y compromiso. Esta experiencia se llevó a cabo con aproximadamente 100 estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, quienes tuvieron que investigar por equipos acerca de un tema o proyecto relacionado con las funciones del profesorado. A pesar de los efectos positivos, los mencionados autores también reconocen que la implantación de este tipo de metodologías puede presentar un cierto grado de dificultad, dependiendo del nivel educativo en el que se pretendan trabajar. Con todo, el alto nivel de satisfacción que experimentan tanto los estudiantes como los profesores que se sumergen en ellas compensa esa posible complejidad. De igual manera, este formato de trabajo es una técnica idónea para alcanzar las metas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que buscan modificar los roles de los alumnos y los docentes en un futuro próximo.

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas (también conocido *problem based learning*, por su acuñación en inglés), comparte muchas similitudes con el método anterior. Como indican García y Pérez (2018, p. 39), ambas metodologías forman parte del denominado aprendizaje inductivo, que se basa en la idea de que la persona se encuentra mucho más motivada por aprender un nuevo conocimiento cuando es consciente de la necesidad de adquirirlo. Y como ya se ha explicado, la motivación es una cuestión clave en este tipo de métodos. Fortea recalca que la principal diferencia es que, en este caso, el punto de partida es un problema diseñado por el profesor. A partir de dicho problema, los estudiantes deberán trabajar en grupos para plantear ordenada y coordinadamente ideas de resolución del mismo (2019, p. 14).

El siguiente método es el trabajo cooperativo. Antes de describirlo, es necesario remarcar que es posible aplicarlo al mismo tiempo que los dos métodos explicados anteriormente, puesto que los límites entre unos y otros no se encuentran inequívocamente definidos, lo que permite emplear varias metodologías activas de manera combinada. En cualquier caso, este método se caracteriza por la reciprocidad y por la colaboración entre estudiantes, que contrastan sus puntos de vista. Sin embargo, no se trata de un trabajo en el que cada uno de los miembros produce una parte diferente, sino que requiere una estructura organizativa para favorecer la elaboración conjunta (Guitert y Jiménez, 2000, p. 113). Una vez más, «los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar

metas e incentivos grupales» (Fortea, 2019, p. 14). Aun así, el profesor desempeña un papel muy importante como facilitador, puesto que, para que los estudiantes alcancen sus objetivos, es el encargado de preparar el material, atender a la composición de los grupos, estimular el intercambio de ideas y ayudar a definir tareas o formular problemas, entre otras funciones (de Miguel, 2006, p. 103).

Otro método que cada vez se pone más en práctica es el denominado *flipped classroom* o aula invertida. El avance de los recursos tecnológicos ha permitido la implantación de métodos como este, que pretenden evitar la disminución de la atención de los alumnos, cuya duración habitual en el aula tradicional se sitúa entre los 10-15 minutos (Sánchez, Ruiz y Sánchez, 2017, p. 339). Estos mismos autores definen la también llamada clase al revés de la siguiente forma:

> Es un enfoque pedagógico que consiste en emplear el tiempo fuera del aula en realizar determinados procesos de aprendizaje que tradicionalmente se hacen dentro de la misma y, por su parte, dentro del aula, con la presencia, guía y experiencia del docente, el tiempo se emplea en potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos, en aplicar conceptos y participar de forma creativa en los contenidos (ibid., p. 343).

En otras palabras, las tareas y actividades que tradicionalmente se realizaban en casa, ahora ocupan el espacio de clase y viceversa. Así, en el aula se llevan a cabo actividades de aprendizaje interactivas y grupales, mientras que la instrucción individual se efectúa fuera de la clase y generalmente mediante ordenador.

La gamificación también ha ido ganando terreno durante los últimos años, gracias, de nuevo, al progreso de las TIC. Tal y como señalan desde la Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2017), este método consiste en el uso de juegos para mejorar la motivación y el compromiso de los alumnos, puesto que «los juegos permiten crear situaciones de experimentación práctica para desarrollar habilidades de inteligencia emocional y social». Para lograr esto, se incorporan estrategias como el reconocimiento de logros (ya sea a través de puntos, insignias, barras de progreso, etc.). No obstante, debe tenerse en cuenta que no se trata de «jugar por jugar», sino que los procedimientos siempre se deben fundamentar con base en los resultados de aprendizaje.

Finalmente, el *design thinking*, o pensamiento de diseño en español, tiene sus orígenes en el año 1969, en el campo de los cursos STEM (que estudian la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). De manera similar a todas las metodologías explicadas, se basa en la colaboración y la resolución de problemas, a partir de

experiencias y comentarios personales. En este caso, el método se divide en diferentes etapas (como lluvia de ideas, recopilación de ideas, investigación, creación de un guion gráfico o comprobación), buscando fomentar la reflexión y la experimentación para generar, de manera creativa, un producto, que puede ser un póster, una página web, un vídeo folleto, etc. (Fernández Ulloa, 2021, p. 143).

Este tipo de métodos estudiados pueden ser transportados a la enseñanza de lenguas extranjeras y, por lo tanto, también de ELE. De hecho, desde escuelas y cursos de formación especializados en ELE, cada vez se propone más el uso de este tipo de metodologías, por sus numerosas ventajas. Es el caso, por ejemplo, de las escuelas de formación ELE Internacional y Con Movimiento, que destacan sus beneficios, la flexibilidad y las posibilidades de personalización, aportando, a su vez, diversos ejemplos y casos reales para orientar a los profesores de ELE.

Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por García y Sevilla (2019), en el que aplican la gamificación a clases de ELE mediante la creación de una propuesta de innovación didáctica con seis lecciones acerca del Camino de Santiago[4]. Otro ejemplo de la aplicación de las metodologías activas a la enseñanza de ELE es la unidad didáctica planteada por Rodrigues y Uébe (2022), en este caso, dirigida a estudiantes de español lusohablantes de educación secundaria, la cual se aplicó, concretamente, en clases del curso de Técnico Integrado en Alimentos en un instituto federal de Brasil. Se combinaron varias metodologías activas, como la clase invertida y el aprendizaje basado en proyectos, para trabajar de manera grupal temas relacionados con la seguridad alimentaria y la pandemia. Además, al finalizar las diferentes actividades y presentar los proyectos realizados en común, los estudiantes tuvieron que realizar una autoevaluación virtual y personal para valorar los objetivos y los resultados de aprendizaje. Como explican los autores, «una evaluación también puede ser considerada una metodología activa en el momento en el que el estudiante abandona la posición de receptor y pasa a ser observador de su propia participación y desempeño» (2022, p. 8003, [traducción propia]). En conclusión, los resultados de esta otra experiencia práctica igualmente demostraron que las metodologías activas son una alternativa potencial para promover el aprendizaje de ELE.

[4] Se aportan más datos sobre esta propuesta en el apartado 3.1.2, donde se analiza con más detalle.

2.3 Tratamiento e inclusión del plano cultural en la enseñanza de ELE

Desde los primeros estudios sobre el lenguaje humano y las lenguas, se han establecido diferentes planos en los que dividirlas. En la actualidad, estos planos son cuatro: el plano fonético-fonológico, el morfosintáctico o gramatical, el léxico-semántico, y el pragmático (Amarillo, 2009, p. 3). Sin embargo, existe un quinto plano que muchas veces es pasado por alto y que tiene una importancia semejante a la de los demás: el plano cultural.

Antes de nada, es necesario precisar qué se entiende por «cultura». Como indica Rodríguez Abella (2004, p. 242), se trata de un vocablo muy complejo y complicado de definir, sobre todo, porque a lo largo de la historia se ha usado para referirse a una gran variedad de conceptos. Para algunos autores, la cultura es todo aquello producido por la actividad humana, mientras que, para otros, es un elemento clave para definir a los seres humanos.

Miquel y Sans (1992, p. 4) estipulan una subdivisión del término, que, pese a que han transcurrido varias décadas desde su planteamiento, es de las más asumidas y empleadas en campo de la docencia de lenguas.

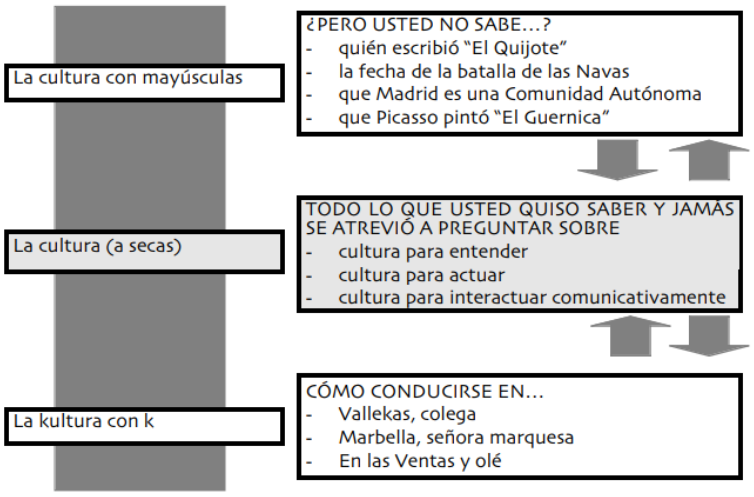


Ilustración 1. Subdivisiones de la cultura. (Miquel y Sans, 1992)

Como se puede apreciar, estas autoras establecen tres categorías. La «Cultura» (saberes enciclopédicos en relación con el arte, literatura, ciencia, historia, etc.), la «cultura» (el estándar cultural, lo compartido por los ciudadanos de una cultura, el conocimiento operativo), y la «kultura» (capacidad del hablante de reconocer diferentes registros y adaptarse a cada situación desde la perspectiva lingüística). La «cultura con minúsculas» es a la que se le suele dar mayor importancia en la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, en el caso de España, alude a situaciones y convenciones sociales, como que

el color negro representa el luto, tocar madera simboliza buena suerte, los sellos se pueden comprar en el estanco, que al recibir un elogio se tiende a restarle importancia o que los huevos se compran en docenas o medias docenas.

Por consiguiente, la cultura (o cultura a secas) tiene una relación inseparable con la lengua. Sánchez Lobato afirma que

> La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento socia1 transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos (1999, p. 7).

Este mismo autor explica que, aunque dos o más interlocutores compartan un mismo código lingüístico —es decir, hablen una misma lengua—, si no poseen también unos conocimientos socioculturales similares, puede resultar extremadamente difícil que comprendan los mismos presupuestos y sobreentendidos, por lo que perderían parcial o totalmente la comunicación (ibid., p. 9).

En relación con este punto de vista, Baca (2010) señala que «el lenguaje constituye un hecho cultural en sí mismo». Para poder expresarse correctamente en un idioma también es necesario conocer —junto con los conocimientos gramaticales y lingüísticos—, por ejemplo, la manera de expresar el estatus de las personas participantes en el proceso de la comunicación, la finalidad de las conversaciones, las numerosas convenciones sociales y el papel de los interlocutores en el proceso comunicativo, entre otros.

A pesar de las numerosas definiciones del término «cultura», los docentes y los estudiosos de la didáctica de lenguas extranjeras sí concuerdan en la importancia que tiene el plano cultural en la enseñanza de estas lenguas. Como muestra de ello, Sagredo (2008, p. 421) la atribuye al hecho de que el patrimonio cultural que las sociedades reciben del pasado se vertebra a través de su lengua. También se muestra de acuerdo con que el conocimiento de otros idiomas lleva a promover el entendimiento entre aquellos pueblos cuyos legados históricos y culturales difieren entre sí, aún más en la sociedad actual, caracterizada por los constantes intercambios económicos, sociales y, obviamente, también culturales. Además, destaca que integrar los factores culturales (que otorgan a la lengua un carácter especial dependiendo del país donde se habla) complementa las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos, puesto que combinar estas dos sin la competencia cultural puede resultar insuficiente. No se debe olvidar tampoco que, incorporando a las clases estas cuestiones, se puede desviar el foco de atención del estudio

de la lengua en sí misma, a la par que se adquieren destrezas lingüísticas a través del estudio de estos aspectos socioculturales (2008, pp. 421, 422). Visto de esta manera, se puede incluso comparar la lengua con un espejo, ya que es reflejo de «la cultura y de las formas de vida de la sociedad que la habla» (Sánchez Lobato, 1999, p. 8).

En pocas palabras, es tan importante desarrollar la competencia comunicativa como la cultural. Como indica Miquel (1999, citada en de Luis, 2008, p. 8), esta competencia hace referencia a un conocimiento operativo que depende de hábitos, creencias, presuposiciones, etc. que los miembros de una cultura poseen. Estos conocimientos se estructuran alrededor del discurso y es que el discurso es, realmente, una serie de decisiones que, en gran parte, son culturales.

No solo los profesores de LE reparan en la transcendencia de la enseñanza de la cultura de la lengua que se busca aprender, sino que también los propios alumnos son conscientes de esta importancia. García-Viñó y Massó (2015) propusieron cuestionarios y actividades relacionados con los factores culturales a alumnos de ELE de niveles A1, B2 y C1. Las opiniones de estos estudiantes coincidían en la dificultad de comunicarse si se carece de conocimientos culturales. Algunos participantes incluso señalaron que los contenidos gramaticales solo se pueden adquirir correctamente en el aula, mientras que «los culturales pueden ser aprendidos fuera del aula y de forma autónoma» (p. 35).

La competencia cultural no aparece aislada, sino que, en la mayoría de ocasiones, se complementa y se completa con la competencia intercultural. Esto se debe a que, para entender una cultura extranjera, es necesario primero reflexionar sobre la propia cultura y analizar «lo propio», con el fin de poder comparar y contrastar ambas y llegar, así, a un entendimiento intercultural (Rodríguez Abella, 2004, p. 244). Tal y como explica Ciliberti,

> Un encuentro cultural constituye siempre una situación de diálogo. Por ello, no basta con enseñar la cultura de los demás, sino que es imprescindible ser consciente de la propia. Se debe guiar al alumno hacia una pérdida de seguridad en cuanto a su propia identidad cultural, para poder abrirse a culturas diferentes, que deben integrarse de alguna manera en su experiencia. Esto se ve dificultado por los condicionamientos psicológicos y emocionales que refuerzan el valor positivo de lo que nos resulta familiar y que tienden a protegernos de lo diferente, de lo otro (citado en Rodríguez Abella, 2004, p. 244 [traducción propia]).

Balboni (1999) propone una ficha para comparar culturas buscando diferencias y analogías, en la cual se enumeran una serie de elementos propios de la competencia comunicativa intercultural. Se trata de un conjunto de modelos culturales y comunicativos que se deben tener en cuenta a la hora de relacionarse con otra cultura:

i. Valores culturales de fondo. En particular, el poder, el tiempo, la jerarquía y la corrección política.
ii. Uso del cuerpo. Expresiones de la cara, gestos con brazos y manos, sonrisas, espacio personal, etc.
iii. Empleo de objetos con fines comunicativos. La ropa, regalos, tarjetas de visita, etc.
iv. La lengua. El tono de voz, la velocidad, el registro, etc.
v. Acciones comunicativas. Interrumpir, pedir perdón, usar ironías, realizar preguntas, cambiar de tema de conversación, etc.
vi. Situaciones comunicativas. Conversación por teléfono, reunión de trabajo, conferencia, etc.

Por su parte, las instituciones también recalcan el peso de la cultura en el aprendizaje de una LE y recogen todos estos factores culturales e interculturales. En el *MCERL*, concretamente en el capítulo 4, se plantea el valor de la interculturalidad de la siguiente manera:

> El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2002, p. 47).

Con esta publicación, se enfatizan, entre otras aptitudes, la capacidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural; la capacidad de utilizar una variedad de estrategias para comunicarse con personas de otras culturas; la habilidad para tener un papel de intermediario entre culturas; el conocimiento sociocultural (vida diaria, valores, creencias, lenguaje corporal y comportamiento ritual); y la capacidad para superar relaciones estereotipadas (de Luis, 2008, p. 40).

El *Plan Curricular del Instituto* Cervantes (*PCIC*) retoma y adapta muchos de los conceptos que plantea el *MCERL*, incluidos los relacionados con la competencia cultural. Así, dentro del inventario para la dimensión cultural, se señalan tres apartados: referentes

culturales (conocimientos generales sobre los países hispanos)[5]; saberes y comportamientos socioculturales (al igual que los recogidos en el *MCERL*, el estilo de vida, la organización social y las relaciones interpersonales); y, por último, las habilidades y actitudes interculturales (la identidad plural, la interacción cultural y la mediación cultural). A raíz de esta división, el Instituto Cervantes sugiere promover valores interculturales para facilitar la aproximación entre la cultura hispánica y la del país origen del alumnado, con el fin de desmentir tópicos y prejuicios, así como para desarrollar la aceptación positiva de la diversidad y los valores propios de una sociedad internacional (de Luis, 2008, p. 44).

Los objetivos de trasladar estas claves culturales a las aulas son familiarizar a los estudiantes con la cultura y la historia de la sociedad de la LE que quieren aprender, incrementar su deseo por hablar y entender ese idioma, y fomentar la comprensión entre los ciudadanos de diferentes culturas (Sagredo, 2008, p. 422). Esta autora propone como recursos didácticos la prensa y la literatura para integrar el plano cultural en el currículum de la enseñanza de ELE, sin embargo, no son las dos únicas posibilidades.

Existen numerosas opciones que incluyen aspectos culturales dentro de un plan curricular. Por ejemplo, García-Viñolo y Níkleva (2021) proponen trabajar la fraseología propia de la cultura española centrándose en la parte fundamental que representa la religión en este campo. Mediante la fraseología aplicada, se pretende mejorar tanto la competencia comunicativa como el conocimiento general sobre la cultura española. En su caso, las muestras se han extraído de periódicos digitales, pero los investigadores recomiendan estudiar la fraseología en las clases de ELE, siempre que sea de una forma programada para evitar la arbitrariedad y conseguir una comprensión y aprendizaje plenos. Como se ha demostrado en la intervención práctica de estos dos autores, el refranero popular revela la presencia de la cultura religiosa como parte de la sociedad y, por ello, del lenguaje. Por su parte, Sánchez Lobato (1999, p. 25) también destaca la importancia de la Iglesia y la religión en la sociedad española, conjuntamente con las fiestas nacionales y lo urbano (una manifestación lingüística más ágil, con expresiones lingüísticas colectivas debido al, cada vez mayor, éxodo a las ciudades).

Desde otra perspectiva, las series de televisión son, igualmente, un elemento útil para la didáctica del plano cultural del español u otras lenguas. Tanto López Martínez (2020) como Treceño (2021) se centran en la serie televisiva *Cuéntame cómo pasó*.

[5] El Instituto Cervantes hace referencia al español hablado en todos los países hispanohablantes, mientras que, como se ha indicado en la introducción del TFG, este trabajo solo se centra en el de España.

Ambas autoras destacan que, en los últimos años, se les ha otorgado mayor importancia a películas, series y otros formatos de vídeo como recursos complementarios en las clases de enseñanza de idiomas (López Martínez, 2020, p. 230). Esta serie en concreto permite trabajar en profundidad el contexto histórico de España en el siglo XX (Treceño, 2020, p. 8) y, como ya se ha visto anteriormente, la historia es un elemento fundamental de la cultura. Asimismo, permite la comparación entre la España del siglo pasado con la España más actual, lo que justifica el gran interés que genera esta serie como objeto de estudio y como material recomendado por los docentes de ELE.

La publicidad también puede emplearse como una herramienta didáctica en las clases de ELE. De acuerdo con Robles (2002), los anuncios publicitarios, especialmente los que se encuentran en formato audiovisual, son un recurso muy adecuado para llevar al aula, ya que son casos contextualizados de la cultura de una lengua (p. 723). Además, al mismo tiempo que se tratan aspectos culturales, también se pueden analizar y estudiar cuestiones morfológicas, léxicas y/o discursivas. Como confirma la autora tras una intervención que llevó a cabo en un aula de ELE trabajando con la publicidad, la elaboración de un banco de materiales publicitarios en torno a la cultura de una lengua facilita el input de los contenidos y garantiza un output más adecuado y correcto por parte de los estudiantes.

Incluso los diccionarios, como material didáctico, juegan un papel importante en la enseñanza de segundas lenguas, puesto que describen el léxico, y el léxico, a su vez, rebosa cultura. De acuerdo con Maldonado (2017, p. 80), resultan «instrumentos muy adecuados para recoger la realidad cultural de una lengua», ya que a través de ellos es posible recoger la «diversidad como una riqueza y mostrarla con normalidad en el mundo ELE».

En resumen, el plano cultural es uno más dentro de los planos de una lengua y, por tanto, no debe obviarse en la enseñanza de las lenguas a no nativos. A pesar de que se pueden encontrar numerosas definiciones acerca de qué es exactamente la cultura, sí que existe un consenso general por parte de docentes, alumnos e instituciones acerca de la importancia de la adquisición de las competencias cultural e intercultural. Estas competencias se pueden trasladar a la clase de idiomas, incluida la de ELE, mediante numerosos recursos, tales como la literatura, la publicidad, las series y la prensa.

3. Actividades para la enseñanza-aprendizaje de ELE

3.1 Análisis de actividades

En el presente apartado del trabajo se analizan tres actividades diseñadas para su uso en clases de ELE. La primera actividad utiliza la traducción pedagógica, la segunda emplea una metodología activa (en concreto, se trata de la gamificación), y la tercera y última se ocupa del plano cultural de la lengua.

Se han seleccionado estas actividades y no otras, como se ha indicado brevemente en el apartado de metodología del TFG, debido a que estos ejercicios pertenecen a artículos y trabajos académicos consultados para desarrollar el marco teórico de este TFG. Dos de ellos sí que han sido, además, utilizados y citados, mientras que otro simplemente se tomó como un material de apoyo, sin llegar a tener ninguna cita dentro de ese apartado del trabajo. No obstante, los tres cuentan con la fiabilidad, las revisiones y la documentación necesarias para ser considerados trabajos con la suficiente calidad y nivel para tomarse como referencia. Los títulos de las actividades que se analizan son los siguientes:

i. Actividad basada en la traducción pedagógica[6]. «¡Esto no funciona! La carta de reclamación» perteneciente al Trabajo Final del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica* (2013), escrito por Adarve Martínez y dirigido por Sánchez Cuadrado.
ii. Actividad basada en la gamificación[7]. Actividad sobre el Camino de Santiago descrita en el artículo «El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago» (2019) publicado en la revista *Foro de Profesores de E/LE* y escrito por Sevilla Vallejo y García Moreno.
iii. Actividad basada en el plano cultural[8]. «'Las meninas' y Velázquez» perteneciente al Trabajo Final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas* (2008) escrito por de Luis Sierra y dirigido por Buitrago Jiménez.

[6] La actividad completa y la guía de explotación docente se encuentran en el subapartado 6.2 de los anexos.

[7] La guía de explotación docente puede consultarse en el subapartado 6.3 de los anexos.

[8] La actividad completa con soluciones está disponible en el subapartado 6.4 de los anexos.

Para llevar a cabo este estudio, se han establecido varios puntos clave que consultar en las tres actividades que se han escogido. Para determinar estos puntos clave, se ha recurrido al artículo «Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles publicados desde 1986-2016» de del Pozo (2018). En este artículo, se presentan varios aspectos fundamentales a la hora de realizar un análisis de manuales de ELE y, tras examinarlo, se ha determinado que muchos de estos aspectos son también extrapolables al análisis de actividades. Por ello, la plantilla que se ha generado para este análisis de actividades[9] tiene en común numerosos criterios de análisis que también se presentan en las tablas de este citado artículo. En el mismo, la autora estudia cuestiones como los aspectos curriculares, el enfoque didáctico del manual y del tratamiento de textos, la planificación y gestión de las unidades didácticas presentes en el manual, los recursos que introducen las unidades didácticas, la presencia de actividades comunicativas de la lengua, los componentes léxicos, socioculturales y pragmáticos, o el diseño de estrategias pedagógicas, entre otros, y divide todos estos criterios en un total de seis tablas.

En concreto, para este trabajo, se ha decidido examinar los siguientes parámetros, por su posible adaptación al análisis de actividades y unidades didácticas, uniéndolos en una sola tabla:

i. Aspectos curriculares (objetivos del nivel de referencia del *PCIC* y equilibrio entre destrezas).
ii. Recursos empleados en la preactividad, es decir, aquellas actividades, si las hubiera, para presentar y motivar el tema y activar conocimientos previos (si se trata de canciones, vídeos, recursos en red, etc.).
iii. Planificación y gestión de las actividades (si las actividades comparten un tema común, si existe una situación comunicativa transportable a la realidad, si se plantean objetivos extralingüísticos, entre otros).
iv. Aportaciones de las actividades (información, instrucciones y tareas que se proporcionan para desarrollar las actividades).
v. Utilidad de los textos utilizados en las actividades (lectora, escrita, pragmática, intercultural o sociocultural).

[9] La plantilla en blanco se encuentra en el subapartado 6.1 de los anexos.

vi. Prototipo textual del *PCIC* al que pertenecen dichos textos (argumentativos, expositivos, teatrales, poéticos, descriptivos, disponibles en la red o basados en las actividades de la lengua).
vii. Tratamiento de los textos (como elemento estético, como elemento cultural, como manifestación lingüística o de autores u obras canónicos).
viii. Finalidad de los textos (buscan la autonomía del alumno, contienen representación cultural, tienen propósitos diferentes, constituyen una muestra de lengua comprensible, entre otros parámetros).
ix. Tipos de ejercicios en los que se trabajan textos (teniendo en cuenta las estrategias empleadas, el léxico y las tareas que fomentan).

Los resultados finales de esta observación se emplean para, en el siguiente subapartado del TFG, crear una unidad didáctica que combine las características principales, más novedosas y eficaces para los propósitos de estas tres actividades.

3.1.1 Actividad basada en la traducción pedagógica

Dentro de un bloque de actividades más amplio, se plantea una actividad en la que se trabaja la traducción pedagógica en la modalidad de traducción inversa, es decir, de la lengua materna del estudiante a la lengua extranjera estudiada. Se evita la traducción de frases aisladas, contextualizando lo máximo posible el texto (en este caso, adaptado a partir de un libro para la enseñanza de inglés como lengua extranjera). El bloque de actividades también cuenta con una sección de expresión escrita que permite al estudiante poner en práctica lo aprendido anteriormente. Se dirige a un alumnado de perfil C1 del *MCERL* y se estructura en torno a la siguiente secuenciación:

i. Preactividad de conversación para plantear cuestiones relacionadas con el tema de la carta de reclamación.
ii. Actividades de traducción, que incluyen una lectura, preguntas sobre conocimientos previos y un ejercicio de completar oraciones.
iii. Una última actividad de expresión escrita cuyo fin es la redacción de una carta de reclamación.

Además, se trabajan los contenidos enumerados a continuación:

i. Gramaticales: la causa y la consecuencia.
ii. Léxicos: distribución del hogar, mobiliario y accesorios domésticos.
iii. Pragmáticos: expresiones formales de protesta, estructura de la carta formal.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES					
			Sí	**No**	**Otros**
Aspectos curriculares					
Sigue los objetivos del nivel de referencia del *PCIC*			X		
Mantiene un equilibrio entre las 4 destrezas (oral, escrita, hablada y escucha)				X	
Recursos empleados en la preactividad					
Revistas				X	
Canciones				X	
Películas				X	
Audiciones				X	
Vídeos				X	
Recursos en red				X	
Planificación y gestión de las actividades					
La clase tiene una secuencia de actividades sobre un mismo tema			X		
Hay una situación comunicativa análoga de la realidad			X		
Las actividades conducen al grupo a resolver una tarea final			X		
Hay objetivos extralingüísticos			X		
Las actividades tienen aplicación real o gramatical			X		
Las actividades acercan posturas, ayudan a compartir conocimiento, negociar			X		
Aportaciones de las actividades					
Objetivos de la tarea	Información explícita sobre textos	• de forma • uso • significado	X		
Información de entrada		Instrucciones Materiales elegidos o producidos	X		

Tipos de tareas interactivas	Simulaciones Juegos de rol Interacción en el aula		X	
Utilidad del contenido textual para desarrollar las competencias				
Lectora		X		
Escrita		X		
Pragmática		X		
Intercultural			X	
Sociocultural			X	
Prototipos textuales del *PCIC*				
Argumentación		X		
Exposición		X		
Teatrales			X	
Poéticos			X	
En red			X	
Descriptivos		X		
Actividades de la lengua (comprensión, expresión, mediación, interacción – *MCERL*)		X		
Tratamientos de los textos				
Como elemento estético: aspectos que tratan: emociones, problemas, sentimientos				X[10]
Como elemento cultural: historias, leyendas, costumbres, valores sociales			X	
Como manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos		X		
Autores canónicos/textos adaptados de obras canónicas			X	
Finalidad de los textos				
Permiten la autonomía del alumno		X		

[10] Como la actividad se centra en la carta de reclamación, sí se tratan problemas e incluso sentimientos, pero estos textos no tienen una finalidad estética.

El texto se presenta en contexto situacional	X		
Favorecen la motivación por el aprendizaje		X	
Representatividad cultural o social del texto		X	
Pueden adaptarse fácilmente al aula (Nivel)			X[11]
Constituye una muestra de lengua comprensible (en los aspectos lingüístico, cognitivo, comunicativo y estratégico)	X		
Es comunicativo por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad	X		
El propósito es verosímil: lectura, audición, visionado, producción real		X	
Ejercicios que se emplean con los textos			
Estrategias			
Tipología variada		X	
Actividades similares para cada texto		X	
Hay ilustraciones que complementan al texto	X		
Hay ilustraciones que aportan otra información independiente		X	
Léxico			
Vocabulario aclaratorio en los textos		X	
Integración de la gramática y el léxico	X		
Textos con diferentes registros (estándar, marcas dialécticas)	X		
De comprensión escrita			
Se produce texto tras lectura	X		
De los textos se deducen significados connotativos y metafóricos		X	
En las tareas…			
Los textos divulgan contenidos socioculturales		X	

[11] Los textos que han sido creados expresamente para estos ejercicios son más fácilmente adaptables que aquellos ya existentes y extraídos de otras fuentes

Los textos se alejan de estereotipos			X[12]
Los textos son históricos, culturales, personales		X	
De refuerzo en red		X	
Con vínculos en red		X	
Blogs/páginas web/ciber-literatura		X	
Destreza lectora			
Se presentan tareas para explotar solo la comprensión lectora		X	
El alumno debe comprender la información exacta –o parte- del texto	X		
Se desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de los textos	X		
El alumno debe atender a las características formales o léxicas del texto	X		
El alumno debe identificar las ideas principales y secundarias	X		
El alumno debe discriminar contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.	X		
El alumno debe reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje	X		
El alumno debe analizar la estructura del texto	X		
Comprensión oral			
Proponen tareas para interactuar con otros estudiantes	X		
Las audiciones son sobre textos		X	

Tabla 1. Análisis de actividad basada en la traducción pedagógica

Tras analizar esta actividad, se pueden resaltar sus características principales. Como su objetivo principal es trabajar la traducción pedagógica, resulta evidente que las destrezas se trabajan de manera desequilibrada, poniendo un mayor énfasis en las destrezas escritas (tanto comprensión lectora como expresión escrita). En la preactividad,

[12] Se trabajan las diferencias entre las cartas de reclamación en español y en inglés, aunque sin centrarse exclusivamente en los estereotipos.

no es necesario ningún material, ya que se trata de un debate con preguntas hacia los alumnos sobre el tema a tratar. Es más, el único material necesario en todo el bloque de actividades es la carta de reclamación en inglés que se presenta como modelo. Esta propuesta de actividades se estructura alrededor de un tema común, que, a su vez, muestra una situación ficticia que podría tener lugar en la vida real: la elaboración de una carta de reclamación. En relación con los textos que se presentan (la carta ya mencionada y varias frases para traducir) se comprueba que presentan problemas (aunque no con un valor estético) y manifestaciones lingüísticas para conseguir, principalmente, la autonomía del alumno en situaciones similares. El léxico que se incluye está marcado por el carácter formal propio de las reclamaciones, aunque lo más destacable en cuanto a las estrategias empleadas es el desarrollo de la destreza escrita a partir de la lectura de los textos.

3.1.2 Actividad basada en metodologías activas

En este caso, y como se ha indicado anteriormente, esta propuesta de actividades se centra en el aprendizaje de vocabulario mediante la gamificación, para lograr una mayor motivación y compromiso por parte de sus destinatarios. La propuesta se contextualiza en el Camino de Santiago y está dirigida a estudiantes de ELE de nivel intermedio B1 y puede resumirse en estos pasos:

i. Explicar brevemente en qué va a consistir el programa que se desarrollará durante las siguientes clases.
ii. Dividir a la clase en grupos de cuatro integrantes y explicarles que pasan a ser peregrinos del Camino de Santiago. Cada lección será una etapa del Camino y para avanzar deberán aprender vocabulario.
iii. Explicar cómo se estructura el «juego»: presentación de la etapa con imágenes y gráficos; aprendizaje de palabras en español; y una prueba final en la que será posible conseguir una insignia (una concha del peregrino).

En esta ocasión, los contenidos que se trabajan son principalmente:

i. Léxicos: vocabulario fijado para cada sesión (denominado «palabras meta»), así como otras palabras que puedan surgir durante las lecciones.
ii. Culturales: conceptos acerca del Camino de Santiago.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

			Sí	No	Otros
Aspectos curriculares					
Sigue los objetivos del nivel de referencia del *PCIC*			X		
Mantiene un equilibrio entre las 4 destrezas (oral, escrita, hablada y escucha)				X	
Recursos empleados en la preactividad					
Revistas				X	
Canciones				X	
Películas				X	
Audiciones				X	
Vídeos			X		
Recursos en red			X		
Planificación y gestión de las actividades					
La clase tiene una secuencia de actividades sobre un mismo tema			X		
Hay una situación comunicativa análoga de la realidad					X[13]
Las actividades conducen al grupo a resolver una tarea final			X		
Hay objetivos extralingüísticos			X		
Las actividades tienen aplicación real o gramatical			X		
Las actividades acercan posturas, ayudan a compartir conocimiento, negociar				X	
Aportaciones de las actividades					
Objetivos de la tarea	Información explícita sobre textos	• de forma • uso • significado		X	
Información de entrada		Instrucciones Materiales elegidos o producidos		X	

[13] Al trabajarse el Camino de Santiago, se presentan situaciones comunicativas que sí pueden darse en la realidad, aunque no resultan casos comunes en los que podrían verse envueltos los alumnos.

Tipos de tareas interactivas	Simulaciones Juegos de rol Interacción en el aula	X		
Utilidad del contenido textual para desarrollar las competencias				
Lectora			X	
Escrita			X	
Pragmática			X	
Intercultural		X		
Sociocultural		X		
Prototipos textuales del *PCIC*				
Argumentación			X	
Exposición		X		
Teatrales			X	
Poéticos			X	
En red			X	
Descriptivos		X		
Actividades de la lengua (comprensión, expresión, mediación, interacción – *MCERL*)		X		
Tratamientos de los textos				
Como elemento estético: aspectos que tratan: emociones, problemas, sentimientos			X	
Como elemento cultural: historias, leyendas, costumbres, valores sociales		X		
Como manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos			X	
Autores canónicos/textos adaptados de obras canónicas			X	
Finalidad de los textos				
Permiten la autonomía del alumno			X	
El texto se presenta en contexto situacional		X		
Favorecen la motivación por el aprendizaje		X		
Representatividad cultural o social del texto		X		

Pueden adaptarse fácilmente al aula (Nivel)	X		
Constituye una muestra de lengua comprensible (en los aspectos lingüístico, cognitivo, comunicativo y estratégico)	X		
Es comunicativo por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad	X		
El propósito es verosímil: lectura, audición, visionado, producción real		X	
Ejercicios que se emplean con los textos			
Estrategias			
Tipología variada	X		
Actividades similares para cada texto		X	
Hay ilustraciones que complementan al texto		X	
Hay ilustraciones que aportan otra información independiente		X	
Léxico			
Vocabulario aclaratorio en los textos	X		
Integración de la gramática y el léxico	X		
Textos con diferentes registros (estándar, marcas dialécticas)		X	
De comprensión escrita			
Se produce texto tras lectura		X	
De los textos se deducen significados connotativos y metafóricos		X	
En las tareas…			
Los textos divulgan contenidos socioculturales	X		
Los textos se alejan de estereotipos	X		
Los textos son históricos, culturales, personales	X		
De refuerzo en red		X	
Con vínculos en red	X		
Blogs/páginas web/ciber-literatura		X	
Destreza lectora			

Se presentan tareas para explotar solo la comprensión lectora		X	
El alumno debe comprender la información exacta –o parte- del texto	X		
Se desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de los textos		X	
El alumno debe atender a las características formales o léxicas del texto		X	
El alumno debe identificar las ideas principales y secundarias		X	
El alumno debe discriminar contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.		X	
El alumno debe reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje		X	
El alumno debe analizar la estructura del texto		X	
Comprensión oral			
Proponen tareas para interactuar con otros estudiantes	X		
Las audiciones son sobre textos	X		

Tabla 2. Análisis de actividad basada en metodologías activas

Uno de los aspectos que más destacan de esta propuesta didáctica es la presencia en todas las sesiones de la interacción oral, frente a la poca atención que se le presta a la destreza escrita. Además, esta propuesta se estructura alrededor de un claro eje sociocultural, tal y como se ha detallado anteriormente: el Camino de Santiago. Por lo tanto, se persiguen objetivos extralingüísticos y los textos se presentan como elementos culturales que, al mismo tiempo, constituyen una muestra comprensible de la lengua, aunque la situación comunicativa no tiene tantas probabilidades de darse en la realidad. También es destacable que todo el peso de las explicaciones recaiga sobre el profesor, ya que es el único que cuenta con los materiales y las instrucciones necesarias para desarrollar las actividades. Es necesario recordar, asimismo, que estas actividades están centradas en la enseñanza de léxico, por lo que sí que es un aspecto destacable la integración del mismo con la gramática.

3.1.3 Actividad basada en el plano cultural

La última de las actividades analizadas está dirigida a alumnado de niveles B1 o B2 y se centra en el plano cultural del español de España. Esta vez, se trata de una unidad didáctica focalizada en el cuadro de *Las meninas*, siguiendo este esquema de tareas:

i. Primera fase de preactividades (actividades de motivación, actividades de conocimiento del tema, trabajo gramatical y léxico previo a la actividad y actividades de avance de hipótesis).
ii. Exposición clara del objetivo de la actividad y de los pasos a seguir para realizarla.
iii. Desarrollo de la actividad (visualización de un cortometraje, ejercicios de reformulación de oraciones y de interacción oral con los compañeros).
iv. Evaluación de la actividad a través de un comentario grupal en clase.

En esta unidad didáctica, estos son los contenidos que se trabajan:

i. Culturales: aproximación a la obra de *Las meninas*, biografía de Velázquez
ii. Gramaticales: pretérito indefinido y pretérito imperfecto en narraciones y descripciones, presente histórico y preposiciones.
iii. Léxicos: relacionado con el ámbito literario y las expresiones artísticas.

PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES			
	Sí	**No**	**Otros**
Aspectos curriculares			
Sigue los objetivos del nivel de referencia del *PCIC*	X		
Mantiene un equilibrio entre las 4 destrezas (oral, escrita, hablada y escucha)	X		
Recursos empleados en la preactividad			
Revistas		X	
Canciones		X	
Películas			X[14]
Audiciones		X	
Vídeos	X		
Recursos en red	X		

[14] En la preactividad no se emplea una película, sino un cortometraje.

Planificación y gestión de las actividades					
La clase tiene una secuencia de actividades sobre un mismo tema			X		
Hay una situación comunicativa análoga de la realidad				X	
Las actividades conducen al grupo a resolver una tarea final				X	
Hay objetivos extralingüísticos			X		
Las actividades tienen aplicación real o gramatical				X	
Las actividades acercan posturas, ayudan a compartir conocimiento, negociar				X	
Aportaciones de las actividades					
Objetivos de la tarea	Información explícita sobre textos	• de forma • uso • significado	X		
Información de entrada		Instrucciones Materiales elegidos o producidos	X		
Tipos de tareas interactivas		Simulaciones Juegos de rol Interacción en el aula			X[15]
Utilidad del contenido textual para desarrollar las competencias					
Lectora			X		
Escrita			X		
Pragmática				X	
Intercultural				X	
Sociocultural			X		
Prototipos textuales del *PCIC*					
Argumentación				X	
Exposición			X		

[15] Como se ha comentado, las tareas resultan interactivas debido a que se recurre a la gamificación.

Teatrales			X[16]
Poéticos		X	
En red	X		
Descriptivos	X		
Actividades de la lengua (comprensión, expresión, mediación, interacción – *MCERL*)	X		
Tratamientos de los textos			
Como elemento estético: aspectos que tratan: emociones, problemas, sentimientos	X		
Como elemento cultural: historias, leyendas, costumbres, valores sociales	X		
Como manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos	X		
Autores canónicos/textos adaptados de obras canónicas		X	
Finalidad de los textos			
Permiten la autonomía del alumno	X		
El texto se presenta en contexto situacional	X		
Favorecen la motivación por el aprendizaje	X		
Representatividad cultural o social del texto	X		
Pueden adaptarse fácilmente al aula (Nivel)		X	
Constituye una muestra de lengua comprensible (en los aspectos lingüístico, cognitivo, comunicativo y estratégico)	X		
Es comunicativo por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad		X	
El propósito es verosímil: lectura, audición, visionado, producción real	X		
Ejercicios que se emplean con los textos			
Estrategias			

[16] A pesar de que el corto que se visiona en la preactividad es de animación y no se trata de una obra de teatro, no se descarta que el tipo de texto necesario para realizarlo comparta características con estas obras.

Tipología variada	X		
Actividades similares para cada texto		X	
Hay ilustraciones que complementan al texto		X	
Hay ilustraciones que aportan otra información independiente		X	
Léxico			
Vocabulario aclaratorio en los textos	X		
Integración de la gramática y el léxico	X		
Textos con diferentes registros (estándar, marcas dialécticas)		X	
De comprensión escrita			
Se produce texto tras lectura	X		
De los textos se deducen significados connotativos y metafóricos	X		
En las tareas…			
Los textos divulgan contenidos socioculturales	X		
Los textos se alejan de estereotipos		X	
Los textos son históricos, culturales, personales	X		
De refuerzo en red	X		
Con vínculos en red	X		
Blogs/páginas web/ciber-literatura	X		
Destreza lectora			
Se presentan tareas para explotar solo la comprensión lectora		X	
El alumno debe comprender la información exacta –o parte- del texto		X	
Se desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de los textos		X	
El alumno debe atender a las características formales o léxicas del texto		X	
El alumno debe identificar las ideas principales y secundarias	X		

El alumno debe discriminar contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.		X	
El alumno debe reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje	X		
El alumno debe analizar la estructura del texto	X		
Comprensión oral			
Proponen tareas para interactuar con otros estudiantes	X		
Las audiciones son sobre textos		X	

Tabla 3. Análisis de actividad basada en el plano cultural

Por último y en el caso de esta unidad didáctica, el uso de un cortometraje en la preactividad, así como de otros materiales durante la fase de realización de las actividades logra que las destrezas se encuentren más equilibradas que en las otras actividades analizadas. Las actividades también giran alrededor de un tema común, que, como ya se ha indicado anteriormente, se trata del cuadro de *Las meninas*. Los textos con los que se trabaja se centran en aspectos tanto culturales y estéticos como lingüísticos. Es cierto que hay actividades que resultan más sencillas de adaptar a otros niveles, pero aquellas extraídas de otros recursos y que no han sido creadas exclusivamente para esta unidad didáctica tendrían difícil adaptación. A pesar de esta dificultad, el aspecto positivo de estas mismas actividades es que permiten la ampliación de conocimientos en la red.

3.2 Creación de actividades

A la hora de crear una serie de actividades[17] que unan todas las cuestiones investigadas en el presente trabajo, se han tenido en cuenta factores de gran relevancia, como los estudiantes a los que están orientadas, las metodologías activas estudiadas anteriormente y los conocimientos socioculturales recomendados por el *PCIC* para cada nivel de referencia.

En primer lugar, es necesario definir cuál es el objetivo principal a tratar en las actividades planteadas. Así, se decide trabajar, desde el plano cultural, las diferentes realidades culturales existentes en España. Como se ha explicado en otros apartados del TFG, estas actividades están dirigidas a estudiantes universitarios angloparlantes, con un nivel de conocimientos de ELE de B1 o B2, que se encuentran en España realizando un período académico en el extranjero. Por lo tanto, para facilitar su adaptación y favorecer el desarrollo de conocimientos culturales, la propuesta se centra en aspectos propios y diferenciadores de varias comunidades autónomas del país (idiomas, tradiciones, etc.), lo que puede resultar un catalizador para el aprendizaje cultural de los estudiantes durante su estancia.

Las actividades se presentan como una única unidad didáctica que emplea como metodología activa la gamificación. De este modo, el hilo conductor de toda la unidad didáctica será esta especie de «juego» que, al mismo tiempo, aumenta la motivación de los estudiantes, su compromiso, la competencia sana y la colaboración. Además, se dividen entre preactividades, la fase de realización y posactividades.

Asimismo, se han seleccionado tres anuncios publicitarios en formato vídeo y disponibles en la red con el fin de introducir y poner en práctica los contenidos culturales y gramaticales. A través del anuncio del partido político PSOE[18] con motivo del Día de Aragón, se plantean cuestiones sobre la música y bailes regionales. Con el anuncio de Arroz Dacsa[19], se pretende que los alumnos sean conscientes de la variedad lingüística y

[17] Por cuestiones de espacio y límite de páginas de acuerdo con el Manual de TFG, la unidad didáctica al completo, incluyendo la guía de explotación para el profesor y los materiales necesarios, se encuentra en el subapartado 6.5 de los anexos.

[18] Enlace del vídeo en YouTube: [https://youtu.be/_36dehpFIyU]

[19] Enlace del vídeo en YouTube: [https://youtu.be/dt9o6hpRQtY]

gastronómica de España. Finalmente, con el anuncio de la marca ASICS[20], que muestra unas zapatillas inspiradas en las fiestas de San Fermín, se quiere presentar a los estudiantes algunas de las fiestas y tradiciones más importantes del país.

A la hora de crear esta unidad didáctica, se han tenido en cuenta las nociones específicas recogidas en el *PCIC* respecto a los niveles B en diferentes ámbitos. Como las actividades se desarrollan en torno al plano cultural de la lengua, se han planteado saberes y conocimientos socioculturales sobre política lingüística[21]; música[22]; danza[23]; tradición y cambio social[24]; y fiestas, ceremonias y celebraciones[25]. También se pretende que con estas actividades los alumnos desarrollen habilidades y actitudes interculturales[26].

Por último, se busca combinar todas las actividades comunicativas de la lengua posibles. De esta forma, se persigue que los alumnos empleen la expresión oral y escrita; la comprensión oral, escrita y audiovisual; la interacción oral y escrita; y la mediación a lo largo de toda la unidad didáctica.

Cabe destacar, también, que las actividades propuestas pueden adaptarse al nivel y a las características particulares del grupo de alumnos. Es decir, en este caso, los anuncios que se tratan muestran aspectos culturales sobre la Comunidad Valenciana, Aragón y Navarra; sin embargo, el profesor puede emplear en clase otros anuncios centrados en diferentes comunidades autónomas españolas que considere oportunas. Por ello, lo más recomendable es realizar un análisis de las necesidades de los alumnos antes de llevar a cabo la unidad didáctica, para efectuar los posibles cambios.

---

[20] Enlace del vídeo en Vimeo: [https://vimeo.com/13905740]
[21] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm#p111t]
[22] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm#p32t]
[23] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm#p33t]
[24] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm#p32t]
[25] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm#p35t]
[26] Véase [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm]

4. Conclusiones

Tras la realización de este TFG, se han extraído varias conclusiones acerca de los diferentes puntos tratados en el trabajo. En primer lugar, y en relación con el estudio del marco teórico, es posible confirmar que existe una amplia bibliografía sobre la traducción pedagógica, el plano cultural de las lenguas y las metodologías activas. En concreto, de este último campo la bibliografía disponible aumenta cada vez más, debido a las posibilidades que estas metodologías ofrecen y a la tendencia actual de aplicarlas de manera práctica a la enseñanza, lo que, a su vez, conduce a un incremento de las investigaciones sobre este ámbito.

Otra de las conclusiones clave obtenidas tras la revisión del marco teórico y del análisis de actividades es la utilidad de la traducción pedagógica en las clases idiomas, a pesar de la poca aceptación que ha llegado a recibir este procedimiento en algunos periodos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es cierto que el uso exclusivo de este procedimiento durante las clases puede resultar tedioso y llegar a provocar un resultado contraproducente, pero su combinación con otras metodologías da lugar a actividades que permiten el contraste entre la lengua materna y la LE estudiada.

En relación con el análisis de las actividades seleccionadas para el subapartado 3.1, el examinar ciertos criterios comunes ha resultado fundamental para la subsiguiente creación de la unidad didáctica. Asimismo, la identificación de las características más destacables de estas actividades ha ayudado a reconocer qué aspectos positivos debían ser trasladados a la mencionada unidad didáctica y, por otro lado, cuáles debían evitarse. Así, se ha procurado que la unidad didáctica contara con textos y materiales de diferentes tipologías (audiovisual, narrativa, descriptiva, etc.) y que las actividades que la forman se basaran en una combinación de las analizadas previamente, para evitar la repetición de ejercicios monótonos, que podrían provocar el desinterés de los alumnos.

Continuando en esta línea y en lo referente al fomento de la motivación de los estudiantes, el marco teórico y el análisis de actividades han llevado a la conclusión de que trasladar las metodologías activas a las clases de idiomas —y, más específicamente, a las clases de ELE— puede lograr que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicativas y lingüísticas sin que se requiera emplear un gran número de horas de memorización. Esta memorización exhaustiva y repetitiva sí que resulta necesaria en

otros métodos y enfoques analizados en el trabajo, pero el aprendizaje a través de metodologías resulta más significativo y, por ende, más útil para los estudiantes.

Por otro lado, es necesario recalcar algunas de las limitaciones de este trabajo. En primer lugar, cabe señalar el no haber sido posible implementar esta propuesta de unidad didáctica dentro de una clase de ELE real con alumnos que se ajusten al perfil al que van dirigidas las actividades. Debido a ello, no se ha podido comprobar si los objetivos planteados llegan a cumplirse y, tanto si es así como si no, qué mejoras se le podrían realizar a la propuesta. Además, con el fin de acotar el objeto y sujetos de estudio y, con ello, garantizar una cierta profundidad en los resultados, el grupo de estudiantes alrededor del cual se han creado las actividades ha resultado ser muy concreto y reducido. Por último, siempre con el fin de acotar el estudio y, al mismo tiempo, aportarle originalidad, el TFG se ha centrado en el plano cultural de la lengua y se han dejado de lado otros planos que resultan igualmente importantes en la enseñanza y aprendizaje de la LE.

A raíz de estas limitaciones, nacen posibles líneas de investigación futuras. Anteriormente, se ha comentado el crecimiento de los estudios acerca de las metodologías activas; con todo, esto no debería limitar la investigación sobre los otros dos campos tratados en este trabajo. Especialmente, podría dar lugar a posteriores estudios la aplicación real de la traducción pedagógica y las posibilidades que también ofrece el foco en el plano cultural del español. En relación con este último punto, la realización de análisis contrastivos entre dos o varias lenguas desde una perspectiva cultural podría abrir puertas en la innovación de la enseñanza de idiomas. La bibliografía centrada en el análisis y comparación de los otros planos de la lengua (morfológico, léxico, gramatical, etc.) es muy extensa y aporta una visión necesaria para el diseño y la explotación de materiales didácticos y lo mismo podría suceder con la investigación contrastiva en el plano cultural, que es más escasa.

Una de las líneas de investigación más viables se relaciona con las posibles adaptaciones de la unidad didáctica planteada. De este modo y tratando de dar respuesta a una de las limitaciones del trabajo explicada en anteriores párrafos, a través del método de investigación-acción, se podría realizar una puesta en práctica de la unidad didáctica para, posteriormente, realizar una evaluación conjunta con los estudiantes con el fin de determinar qué funciona bien y qué posibles mejoras deberían realizársele. Tras modificar

estas cuestiones, se volvería a implementar la unidad didáctica, esta vez, con otro grupo de estudiantes para comprobar que las mejoras han resultado de utilidad.

Además, esta unidad didáctica que trabaja el plano cultural se centra solo en tres comunidades autónomas de España, pero podría adecuarse para abordar otras comunidades y sus respectivas diversidades culturales. Además, está dirigida a estudiantes de ELE anglófonos de nivel B1 o B2, pero podría prepararse para alumnos de otros niveles inferiores o superiores y de otros orígenes geográficos.

Cabe destacar, que, a pesar de que estas actividades han sido creadas para la enseñanza de español, las ideas y la estructura en la que se basan también podrían trasladarse a la enseñanza de diferentes lenguas extrajeras, con su correspondiente adecuación.

Por último, otra posible línea de desarrollo para esta unidad didáctica es la creación de rúbricas de evaluación, pues el tipo de evaluación sugerida en la unidad didáctica queda a elección del docente. Con el establecimiento de una rúbrica que valore todos los aspectos trabajados en la unidad, sería posible conocer más detalladamente cuál es el conocimiento real que los estudiantes han obtenido y qué carencias siguen presentando, con el fin de reforzar aquellas cuestiones que sea necesario fortalecer.

Por todo ello, la base de este trabajo podría constituir un pretexto para la investigación, el estudio y la creación en torno a todas estas posibilidades mencionadas. Esto contribuiría no solo a la incentivación del regreso a las aulas de la traducción pedagógica, sino también a la formación de docentes y profesionales de la enseñanza, así como de estudiantes de ELE e incluso de otras lenguas extranjeras.

5. Bibliografía

Adarve Martínez, S. L. (2012). *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Jaén.

Aguilar Miquel, J. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín, 6*, 137-165. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5334306.pdf

Amarillo, M. (2009). *Intervención en los planos del lenguaje*. Universidad Complutense de Madrid.

Asquerino Egoscozábal, L. (2015). *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes japoneses. Propuesta de unidades didácticas para trabajar algunos aspectos problemáticos de la enseñanza del verbo*. Universitat Autònoma De Barcelona.

Baca Mateo, V. M. (2010, abril). El lenguaje como hecho cultural. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. https://www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm

Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Marsilio.

Ballester Casado, A. & Chamorro Guerrero, M. D. (1991). La traducción como estrategia cognitiva. En *Actas del III Congreso Internacional de ÁSELE, Málaga: Vol. p. 393–402*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf

Barbasán Ortuño, I., Pérez-Sabater, C. & Montero-Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Elia*, *18*, 51-79. https://doi.org/10.12795/elia.2018.i18.03

Baro Cálciz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *CSIF Revista digital innovación y experiencias educativas*, *7*(40), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Bolívar Ruano, M. R. (2009). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula? *Temas para la Educación*, *3*. https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=5097&s=

Carreres, Á. & Noriega Sánchez, M. (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. University of Cambridge. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421431

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Método gramática-traducción*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado 7 de noviembre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

de Luis Sierra, M. M. (2008). *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Salamanca. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:948a2a37-10b9-45cf-98ef-e0fdc42427ea/2010-bv-11-06deluis-pdf.pdf

de Miguel Díaz, M. (Director). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio*

metodológico en el espacio europeo de educación superior. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

del Pozo Díez, M. (2018). Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. *Lenguaje y Textos*, *47*, 65-81. https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8773

Delgado Peña, S. (2022, 4 julio). *5 metodologías de aprendizaje para tus clases de ELE*. ConMovimiento. https://conmovimiento.com/metodologias-de-aprendizaje-clases-ele/

ELE Internacional. (2022, 24 febrero). *Metodologías activas de aprendizaje: ¿cuáles son y en qué consisten?* ELEInternacional. https://eleinternacional.com/blog/metodologias-activas-de-aprendizaje-cuales-son-y-que-son/

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, *24*, 35-56. https://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135

Fernández Ulloa, T. (2021). *Creatividad y colaboración en la clase de español a través del pensamiento de diseño*. California State University. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2020/10_fernandez.pdf

Fortea, M. A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. En *Colección Materiales para la Docencia Universitaria* (2.ª ed., Vol. 1). Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. http://hdl.handle.net/10234/182369

Frescura Toloza, C. D. & Laterrade, M. (s. f.). Desarrollar competencias comunicativas académicas mediante el aprendizaje basado en proyectos. En *Instituto Tecnológico de Buenos Aires*. http://ri.itba.edu.ar/handle/123456789/1871

García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación, 21*, 197-234. https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234

García Castañón, J. M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.

García Martín, J. & Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 37-63. https://doi.org/10.51302/tce.2018.194

García-Viñó Sánchez, M. & Massó Porcar, A. (2015). ¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE? En *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*. Instituto Cervantes de Rabat. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/06_masso-garcia_vino.pdf

García-Viñolo, M. & Níkleva, D. G. (2021). Unidad fraseológica de componente cultural religioso «Colgarle a alguien el Sambenito» en periódicos digitales españoles: aplicación y uso para la enseñanza del español. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 1*(40).

Gasca Jiménez, L. (2018). Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada, 66*, 205. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.66.837

Guitert, M. & Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, *10*(1), 113-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096076

Hijazo Gascón, A. (s. f.). *Competencias generales y comunicativas* [Diapositivas]. La enseñanza y el aprendizaje de las actividades comunicativas de la lengua españolaLa enseñanza y el aprendizaje de las actividades comunicativas de la lengua española. Universidad de Zaragoza.

Universidad de Zaragoza

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

López Martínez, L. (2020). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. En *Lingüística hispánica teórica y aplicada. Estudios léxico-gramaticales didácticos y traductológicos*. Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin. http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.16

Maldonado González, C. (2017). La información cultural en los diccionarios de ELE (o De cómo ponerle puertas al campo). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, *2*(7), 55-84. http://dx.doi.org/10.17345/rile7.55-84

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, *5*(5), 54-70. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7035/1/1988-8430_5_54.pdf

Martínez Lamuela, S. (s. f.-a). *Teorías de adquisición de segundas lenguas* [Diapositivas]. Teorías y aspectos metodológicos en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Universidad de Zaragoza

Martínez Lamuela, S. (s. f.-b). *Teorías de adquisición de segundas lenguas. El conductismo* [Diapositivas]. Teorías y aspectos metodológicos en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Universidad de Zaragoza

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, *0*. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebar*, *23*, 321-353. https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/download/41/41/

Robles Ávila, S. (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En *Actas XIII de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Rodrigues Boldrini do Nascimento, A. C. & Uébe Mansur, A. F. (2022). Unidade didática baseada em metodologias ativas para aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado. *Fórum Linguístico*, *19*(2). https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83090/51413

Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En *Atti del XXI Convegno Associazione Ispanisti Italiani* (Vol. 2). https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf

Sagredo Santos, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: Saying and doing are different things. En *25 años de lingüística en España. Hitos y retos* (pp. 421-425). Universidad de Murcia. https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo.pdf

Sánchez Cuadrado, A. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/41765

Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela, 45*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_005.pdf

Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (2ª) [Digital]. SGEL. https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf (Original work published 1992)

Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J. & Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC, 6*(2), 336. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832

Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ). (s. f.). *Las metodologías activas de enseñanza en el programa ERAGIN*. Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ). Universidad del País Vasco. https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin-irakaskuntza-metodologia-aktiboak

Sevilla Vallejo, S. & García Moreno, L. (2019). El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. *Foro de profesores de E/LE, 15*. https://doi.org/10.7203/foroele.15.16027

Toledo Morales, P. & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2), 471-491. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733

Treceño Rodríguez, V. (2020). *Enseñanza de contenidos culturales de ELE/EL2 a través de la serie de ficción televisiva "Cuéntame cómo pasó"* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.

Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria PUCV. Dirección de desarrollo curricular y formativo. (2017). La gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En *PUCV*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2017/03/gamificacion_continua.pdf

Warburton, S. & Labrador, M.ª J. (2021). Metodologías activas: técnicas y métodos de aprendizaje colaborativo en el aula de ELE. En *ELEUNED*. https://www.educacionyfp.gob.es/rusia/dam/jcr:721c9b8d-956a-4993-9037-8960dd276747/7--metodolog-as-activas.pdf

Zamarripa Franco, R., Martínez Trejo, I. & Juárez Román, G. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *3*(1), 391-402. https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/download/233/314

6. Anexos

6.1 Plantilla para el análisis de actividades

PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES					
			Sí	**No**	**Otros**
Aspectos curriculares					
Sigue los objetivos del nivel de referencia del *PCIC*					
Mantiene un equilibrio entre las 4 destrezas (oral, escrita, hablada y escucha)					
Recursos empleados en la preactividad					
Revistas					
Canciones					
Películas					
Audiciones					
Vídeos					
Recursos en red					
Planificación y gestión de las actividades					
La clase tiene una secuencia de actividades sobre un mismo tema					
Hay una situación comunicativa análoga de la realidad					
Las actividades conducen al grupo a resolver una tarea final					
Hay objetivos extralingüísticos					
Las actividades tienen aplicación real o gramatical					
Las actividades acercan posturas, ayudan a compartir conocimiento, negociar					
Aportaciones de las actividades					
Objetivos de la tarea	Información explícita sobre textos	• de forma • uso • significado			
Información de entrada		Instrucciones			

	Materiales elegidos o producidos			
Tipos de tareas interactivas	Simulaciones Juegos de rol Interacción en el aula			
Utilidad del contenido textual para desarrollar las competencias				
Lectora				
Escrita				
Pragmática				
Intercultural				
Sociocultural				
Prototipos textuales del *PCIC*				
Argumentación				
Exposición				
Teatrales				
Poéticos				
En red				
Descriptivos				
Actividades de la lengua (comprensión, expresión, mediación, interacción – *MCERL*)				
Tratamientos de los textos				
Como elemento estético: aspectos que tratan: emociones, problemas, sentimientos				
Como elemento cultural: historias, leyendas, costumbres, valores sociales				
Como manifestación lingüística: estructuras, construcciones y usos lingüísticos				
Autores canónicos/textos adaptados de obras canónicas				
Finalidad de los textos				
Permiten la autonomía del alumno				
El texto se presenta en contexto situacional				

Favorecen la motivación por el aprendizaje			
Representatividad cultural o social del texto			
Pueden adaptarse fácilmente al aula (Nivel)			
Constituye una muestra de lengua comprensible (en los aspectos lingüístico, cognitivo, comunicativo y estratégico)			
Es comunicativo por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad			
El propósito es verosímil: lectura, audición, visionado, producción real			
Ejercicios que se emplean con los textos			
Estrategias			
Tipología variada			
Actividades similares para cada texto			
Hay ilustraciones que complementan al texto			
Hay ilustraciones que aportan otra información independiente			
Léxico			
Vocabulario aclaratorio en los textos			
Integración de la gramática y el léxico			
Textos con diferentes registros (estándar, marcas dialécticas)			
De comprensión escrita			
Se produce texto tras lectura			
De los textos se deducen significados connotativos y metafóricos			
En las tareas…			
Los textos divulgan contenidos socioculturales			
Los textos se alejan de estereotipos			
Los textos son históricos, culturales, personales			
De refuerzo en red			
Con vínculos en red			
Blogs/páginas web/ciber-literatura			

Destreza lectora			
Se presentan tareas para explotar solo la comprensión lectora			
El alumno debe comprender la información exacta –o parte- del texto			
Se desarrolla la destreza escrita a partir de la lectura de los textos			
El alumno debe atender a las características formales o léxicas del texto			
El alumno debe identificar las ideas principales y secundarias			
El alumno debe discriminar contenidos: informaciones, opiniones, valoraciones, etc.			
El alumno debe reconocer y/o inferir los implícitos del mensaje			
El alumno debe analizar la estructura del texto			
Comprensión oral			
Proponen tareas para interactuar con otros estudiantes			
Las audiciones son sobre textos			

6.2 Actividad basada en la traducción pedagógica

BLOQUE 2: ¡ESTO NO FUNCIONA! LA CARTA DE RECLAMACIÓN

PREACTIVIDADES

En clase, conversad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Escribís cartas o correos electrónicos formales? ¿Para quién? ¿Puedes recordar cuál fue el último en inglés? ¿Y en español? ¿Usas el mismo registro en una carta o correo informal a un amigo? En parejas, buscad ejemplos de cambio de registro, como, por ejemplo:

Para un amigo: Hi, Peter
¿Qué tal todo?

En una carta formal: Dear Sir,
I'm writing to you regarding…

- ¿Has escrito alguna vez una carta de reclamación? ¿Por qué razón? ¿Qué situaciones consideras intolerables y dignas de una carta de queja (el retraso o cancelación de un vuelo, desperfectos en la compra de un producto que aún está en garantía…)? ¿Qué problemas podrían acarrear estas situaciones?

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN

1. **Lee detenidamente la siguiente carta de reclamación. Después, responde a las siguientes preguntas. (Texto en el anexo 2 de la actividad)**

2. **Fíjate en las siguientes expresiones formales:**
   A. *I am writing to you to express my concerns*
   B. *A further source of irritation is that…*
   C. *I am also concerned about the fact that…*
   D. *I would like to draw your attention to the fact that…*

¿Cómo escribirías estas expresiones en español? ¿Qué otras expresiones formales podrías usar en español dentro de este mismo contexto? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

3. **Subraya las expresiones que sirven para explicar la causa de algo que encuentres en el texto. Después, traduce la frase completa.**

Ejemplo: "A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty."

Otra fuente de preocupación es que las ventanas de la sala de estar no cierran adecuadamente, por lo que en esta habitación hay corrientes de aire.

Compara tus respuestas con las de tu compañero.

4. **Completa las siguientes oraciones escribiendo las posibles consecuencias de estos problemas. Emplea, en cada caso, el conector que consideres necesario de la siguiente lista (cuidado, hay algunos que no funcionan):**

Por lo que… / Y ahora bien… / En consecuencia… / Y por lo tanto… /Por fin…

1. El timbre no funcionaba…

2. El motor del coche se ha estropeado…

3. En la casa no había electricidad…

4. La carretera estaba cortada…

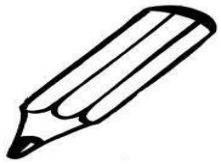
Compara tus respuestas con las de tu compañero

EXPRESIÓN ESCRITA



Imagina que has reservado una habitación en un hotel vacacional en la costa. Sin embargo, las instalaciones del hotel y las comodidades de la habitación que se anunciaban en el folleto turístico de la empresa están lejos de adecuarse a la realidad. Escribe una carta de protesta al director del hotel expresando tu descontento y las dificultades que te ha creado esta situación. Pero antes:

1. **Con un compañero/a haz una lista de todas las ideas que vas a incluir.**
2. **Además, haz una lista con palabras que vas a necesitar usar mucho en la carta. Con tu compañero/a, intenta buscar sinónimos para no repetir siempre la misma palabra.**



……

ANEXO 2: MATERIAL PARA EL BLOQUE 2

(Roy Norris, Straightforward Advanced Student`s Book)

Dear Mr. Brown

I am writing with regard to the flat in Woodstock Gardens that I am renting from you. Unfortunately, since I moved here on 1st January, I have discovered a number of problems with the accommodation. I have left several messages on your answerphone but as I have not yet received a reply, I am writing to you to express my concerns.

The first and most serious problem is the fact that the central heating system in the flat is erratic and at times does not come on at all. I have tried adjusting the thermostat and the timer but this has made no difference. A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty. As a result, I have had to borrow a fan heater from a friend as a temporary measure, but even so the temperature in the flat is frequently freezing.

I am also concerned about the fact that several of the sockets in the bedroom are loose, which constitutes a safety hazard. Finally, I would like to draw your attention to the fact that the lift in this block is frequently out of order, which is extremely annoying as the flat is on the seventh floor.

As you will appreciate, these problems have been causing me a great deal of inconvenience and distress, especially in the recent spell of bad weather. I would therefore be grateful if you could contact me on the above telephone number as soon as possible, and let me know how you propose to resolve these problems.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE 2

Nombre del bloque: ¡Esto no funciona! La carta de reclamación
Objetivo: redacción de una carta de reclamación
Contenidos -Gramaticales: la causa y la consecuencia -Léxicos: distribución del hogar, mobiliario y accesorios domésticos -Pragmáticos: expresiones formales de protesta, estructura de la carta formal
Materiales - Tantas fotocopias como alumnos de la carta de reclamación a trabajar Duración - 4 horas
Dinámicas de trabajo: -Individual -Por parejas -En asamblea

Fases de desarrollo:

PREACTIVIDADES

- Durante la realización de las preactividades, los alumnos conversan sobre las características de las cartas y los correos electrónicos formales e informales, recordando sus propias experiencias.

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

- De manera individual, los alumnos leen la carta de reclamación propuesta. Esta tarea se puede realizar de manera individual para mayor dinamismo de la clase.

- De manera individual, los alumnos realizan los ejercicios de traducción pedagógica. En parejas, comprueban sus respuestas con las de su compañero.

-Tras la realización de las actividades, ponen en común con el resto de la clase las dificultades que han encontrado y las estrategias que han empleado para solucionarlas.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Los alumnos leen las instrucciones a seguir para redactar su propia carta de reclamación.

- En parejas, comparten ideas a incluir en la carta y buscan vocabulario adecuado para su redacción.

- De manera individual, redactan la carta de reclamación. Esta tarea se puede realizar en casa para mayor dinamismo de la clase.

Posibles variaciones

- Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo, los alumnos pueden realizar en parejas aquellas actividades destinadas a su realización individual.

- Si el profesor lo considera necesario, puede analizar la estructura de una carta de reclamación en español antes de proceder a las actividades de traducción pedagógica.

Posible evaluación

- El profesor puede llevar un registro de los progresos de los alumnos en diferentes áreas (léxico, gramática, pronunciación…) e ir completándolo con las intervenciones de los alumnos al aportar sus soluciones a los ejercicios.

- La evaluación de la redacción puede realizarse primero entre compañeros (un compañero corrige la redacción de otro) y, después, por parte del profesor.

- En la evaluación de la redacción el profesor debe tener en cuenta los siguientes puntos.

Adecuación:

- Extensión adecuada de la redacción (más/menos 20 palabras)
- Adecuación de la redacción al formato de la carta de reclamación
- Estilo adecuado
- Cumplimiento de los puntos de orientación especificados en la actividad -
Consecución del objetivo de comunicación planteado

Estructura:

- Organización de las ideas
- Exposición de las ideas
-Uso adecuado de los signos de puntuación
-Uso adecuado de los conectores discursivos

Corrección gramatical

-Ortografía
-Sintaxis
-Errores gramaticales que afectan a la comunicación
-Errores derivados del no cumplimiento de los requisitos por parte del candidato -Errores derivados del intento del candidato de superar los parámetros del nivel requerido

Vocabulario

-Corrección en el uso del vocabulario
-Precisión en el uso del vocabulario
-Uso de estrategias efectivas
-Variedad y riqueza del léxico empleado

Establecimiento de la puntuación (0-10 puntos)

-Adecuación: hasta 2 puntos
-Estructura: hasta 2 puntos
-Corrección gramatical: hasta 3 puntos
-Vocabulario: hasta 3 puntos

Posibles reducciones y continuaciones

- En caso de falta de tiempo, especialmente con alumnos que demuestren un alto nivel de dominio de este tipo de actividades, el profesor puede decidir dividir la clase en dos grupos. Cada grupo realizará la mitad de las actividades propuestas. Después, un alumno de cada grupo propondrá al resto las soluciones de las actividades y explicará por qué su grupo ha llegado a esa conclusión.

- En caso de que la clase trabaje a un ritmo rápido, la actividad se puede complementar proponiendo a los alumnos que elaboren una posible respuesta a la carta de reclamación. Cada compañero puede redactar la respuesta a la carta de reclamación de otro.

Guía del profesor (soluciones)

PREACTIVIDADES

Las preactividades son de respuesta libre

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

2. A. Le escribo para expresar mi preocupación…

B. Otra fuente de irritación/molestia es…

C. También estoy preocupado por el hecho de que…

D. Me gustaría centrar su atención en el hecho de que…

3. A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty.

Otra fuente de preocupación es que las ventanas de la sala de estar no cierran adecuadamente, por lo que en esta habitación hay corrientes de aire

As a result, I have had to borrow a fan heater from a friend as a temporary measure, but even so the temperature in the flat is frequently freezing.

Como resultado, he tenido que pedir prestado un ventilador de un amigo como una medida temporal, pero aun así la temperatura en el piso es frecuentemente muy fría.

I am also concerned about the fact that several of the sockets in the bedroom are loose, which constitutes a safety hazard.

También estoy preocupado por el hecho de que varios de los enchufes en la habitación están sueltos, lo que constituye un peligro para la seguridad.

I would like to draw your attention to the fact that the lift in this block is frequently out of order, which is extremely annoying as the flat is on the seventh floor.

Me gustaría llamar su atención sobre el hecho de que el ascensor del bloque está frecuentemente fuera de servicio, lo cual es muy molesto, ya que el piso se encuentra en la séptima planta. 4. Respuesta libre

EXPRESIÓN ESCRITA

Las tareas de expresión escrita son de respuesta libre

6.3 Actividad basada en metodologías activas

Anexos

Lección 1. Etapa 1: Ferrol - Neda (15 km)

Palabras meta: receta, ingredientes, plato, alimento, cocer, freír, crudo, cocinar, pimentón, tomar, picante, sal, pulpo, caliente, frío, asustar, menú, entrante, marisco, sabor, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector.

Paso 1. Ponga a los estudiantes en situación contándoles un poco sobre la primera etapa del viaje. Trate de incluir tantas palabras meta como sea posible e imágenes sobre la ciudad de origen y el camino. El *input* debe ser comprensible y se debe favorecer que los estudiantes puedan preguntar las palabras que desconozcan. Por ejemplo: *Nuestro viaje empieza en Ferrol, una ciudad portuaria históricamente muy ligada al mar. Su puerto, protegido por tres castillos, ha sido testigo de miles de peregrinos que venían a emprender su viaje a Santiago. La primera etapa consiste en 15 km de distancia, la etapa más corta de las que vamos a hacer.*

Al ser una ciudad muy ligada al mar, la pesca en Ferrol ha sido muy importante y, de ahí, que platos como el pulpo a la gallega o las empanadas de marisco sean típicos de esta ciudad. El pulpo a la gallega es un plato típico de toda la comunidad, ya que es una receta elaborada con ingredientes propios de la zona. Es un plato que se puede tomar tanto caliente como frío, dependiendo de cada uno, y que lleva pimentón, sal, aceite de oliva y patatas.

Paso 2. Pida a los estudiantes ver un breve vídeo sobre la elaboración del pulpo a la gallega. Puede utilizar un vídeo de hogarmanía en el que Bruno Oteiza prepara una receta de pulpo a la gallega con patatas. El vídeo es el siguiente:

https://www.hogarmania.com/cocina/recetas/aperitivos/201209/pulpo-gallega-patatas16305.html

Paso 3. Pregunte a los estudiantes si hay alguna palabra que no entiendan. Si hay alguna, anime a que otro estudiante pueda ayudarle y, si no, proporcione el significado usted mismo. Una vez resueltas las dudas, pregunte a los estudiantes sobre el vídeo usando el mayor número de palabras meta posibles. Por ejemplo: *¿Cuántos ingredientes son necesarios para preparar esta receta? ¿Podrías decirnos cuáles?; ¿Para qué asusta el cocinero al pulpo?; ¿Qué otros tipos de marisco conoces a parte del pulpo?*

Paso 4. Defina todas las palabras meta con un vocabulario comprensible y dando ejemplos de cada una de ellas, incluyendo otros miembros de la misma familia de palabras. Por ejemplo: *Alimento se refiere a aquello que los seres vivos comen y beben para mantenerse con vida. Alimentarse es una necesidad vital pero también tienen un componente social para los seres humanos. Una buena alimentación puede ser muy beneficiosa para la salud. Este es el significado de alimento.* Repita la palabra definida al terminar la explicación y permita a los estudiantes que puedan hacer preguntas.

Paso 5. Pregunte a los estudiantes sobre los distintos platos típicos que hay en sus países. Apunte todos los platos y cada palabra nueva de vocabulario que salga, explicándola a los estudiantes en términos sencillos. Deles más ejemplos de comidas típicas españolas.
¿Qué diferencias principales encuentran entre sus platos típicos y los españoles?

Paso 6. Como actividad fuera de clase, pida a los grupos formados para el juego que se pongan de acuerdo en hacer una receta típica del país de uno de ellos y traerla a clase el día siguiente. Tendrán que presentarla ante sus compañeros especificando qué ingredientes lleva, cuál es su modo de preparación y qué origen tiene.

Paso 7. En la siguiente clase, cada grupo presentará su plato y se llevará a cabo una cata de la misma. Cada equipo puede ganar una concha del peregrino de oro, de plata o de bronce, basada en la presentación del plato. No hay ganadores ni perdedores en esta prueba, ya que para conseguir el oro, la plata, o el bronce solo dependen de ellos mismos como grupo. Por ejemplo, todos pueden obtener la concha de oro si hacen bien el trabajo. Si un grupo no puede traer un plato cocinado, entonces pueden hacer la presentación igual que el resto con imágenes de fondo, sin ser penalizados por ello de ninguna forma.

Lección 2. Etapa 2: Neda – Pontedeume (16 km)

Palabras meta: turismo, albergue, plano, alojamiento, viaje, aventura, naturaleza, mochila, saco de dormir, manta, rural, hoteles, montaña, vacaciones, monumento, museo, valor histórico, descansar, tranquilidad, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector, tarjetas con palabras meta.

Paso 1. Informe a los estudiantes de que la lección del próximo día va a tratar sobre viajes y alojamientos. En la pizarra, o en un proyector, exponga las 20 palabras meta de la lección. Asigne a cada uno de los estudiantes una o dos palabras para que expongan su definición en la siguiente clase utilizando ejemplos. Como instrucción, dígales que usen la palabra, u otros miembros de la misma familia, un mínimo de cinco veces.

Paso 2. Ponga a los estudiantes en situación contándoles un poco sobre la segunda etapa del viaje, usando tantas palabras meta como sea posible. Al igual que en la anterior lección, les pondremos imágenes del camino. El *input* usado debe ser comprensible y se debe favorecer la interacción de los estudiantes para que puedan preguntar sobre aquellas palabras que no entiendan. Por ejemplo: *La segunda etapa de nuestro camino comienza en Neda, una población de la provincia de La Coruña con algo más de 5.000 habitantes. Neda es una población de origen medieval con un gran valor histórico muy cercana al Camino de Santiago. La Casa da Cultura de Neda es un museo donde se pueden encontrar mucha información sobre el camino. Salvo alguna pendiente, esta etapa es bastante sencilla, transcurre muy próxima a la carretera donde podemos encontrar bastantes restaurantes donde poder comer y albergues donde poder descansar* (www.pilgrim.es). *Al ser una población tranquila, rodeada de naturaleza, es un lugar ideal para descansar antes de continuar con el viaje.*

Paso 3. Una vez puestos en contexto, deje que los estudiantes lleven a cabo sus presentaciones. Asístales en el caso de que necesiten ayuda, bien con la pronunciación o bien con el significado.

Paso 4. Proyecte en una pantalla una lista de 20 definiciones de las palabras meta que acaban de presentar. En una hoja en blanco, dígales que escriban la palabra correspondiente a cada una de las definiciones numeradas en la pantalla.

Paso 5. Junte a los alumnos en parejas y dígales que comparen las respuestas y se pongan de acuerdo entre ellos. Pueden consultar cualquier duda al resto de la clase y, en último término, al profesor.

Paso 6. En esas mismas parejas, los alumnos compartirán, con el compañero, cuál ha sido el mejor viaje de su vida.

Paso 7. En la siguiente clase, junte a los alumnos en los grupos del juego y explíqueles la actividad a realizar para conseguir las conchas de oro, plata y bronce. Explicación de la actividad: en tarjetas, estarán apuntadas todas las palabras meta. El grupo inicial, que se decidirá a suertes, elegirá a uno de los componentes para empezar a jugar. Este miembro del equipo tendrá un minuto para dibujar a sus compañeros el número máximo de palabras meta que vayan saliendo en las tarjetas. Cuando el equipo acierte una palabra, se pasará a la siguiente. Para que no hagan trampas, el profesor estará al tanto de las palabras que vayan saliendo. Cuando se acabe el tiempo, será el turno del siguiente grupo, hasta que se acaben todas las palabras meta. Tendrán que ir cambiando de dibujante en cada ronda. Al terminar la partida, se preguntarán todas las dudas correspondientes a las palabras. El equipo que más palabras meta haya acertado obtendrá la concha de oro, el segundo y el tercero obtendrán la concha de plata, y el último la de bronce (en caso de ser cuatro equipos).

Lección 3. Etapa 3: Pontedeume - Betanzos (20 km)

Palabras meta: quedar bien, botas, pantalones, ajustado, ancho, talla, cómodo, tejido, arrugar, estar a la moda, rebajas, lavar la ropa, calzado, número, calidad, flexible, moderno, anticuado, movimiento, cinturón, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector, test, tarjetas con palabras meta.

Paso 1. Ponga a los estudiantes en contexto sobre la tercera etapa del Camino de Santiago que van a realizar, usando tantas palabras meta como sea posible con un *input* comprensible, imágenes del camino, y dejando tiempo para que puedan hacer preguntas. Por ejemplo: *La tercera etapa del camino es una etapa un poco más larga, de 20 km, y se inicia en Pontedeume, una villa costera de origen medieval. Es una de las etapas más difíciles del camino por su gran desnivel. Tendremos que hacer un gran esfuerzo, para lo cual es conveniente que hayamos traído pantalones que permitan un movimiento adecuado al caminar, unas buenas botas de nuestra talla que se ajusten bien a nuestro pie, y, en general, ropa cómoda. En esta lección vamos a hablar sobe qué tipo de ropa y calzado son adecuados para hacer el Camino de Santiago. Es importante llevar ropa adecuada para tantos días de camino. Una ropa y un calzado que no tienen por qué ser los que estén a la moda ni los que nos queden mejor, pero sí los que nos permitan caminar de forma más cómoda.*

Paso 2. Proyecte imágenes de todas las palabras meta en la clase. De una en una imagen, explique a qué palabra meta se refiere haciendo todas las aclaraciones posibles sobre la palabra y preguntando a los estudiantes para una mayor interacción. Por ejemplo: *Botas. Esta imagen muestra unas botas. Es un tipo de calzado especialmente adecuado para caminar en rutas de montaña. ¿Qué otro tipo de calzado conocéis a parte de las botas? Lavar la ropa. En esta imagen podéis ver una lavadora, que es el electrodoméstico que lava la ropa. En el Camino de Santiago es normal que la gente lave la ropa a mano para el día siguiente. ¿Cuánta ropa creéis adecuado llevar para nuestro camino que consta de seis etapas?*

Paso 3. Una vez terminadas las explicaciones, vuelva a proyectar las imágenes de una en una diciendo a los estudiantes que traten de recordar su nombre sin decirlo en voz alta. Una vez proyectada la imagen durante unos cinco o seis segundos, acto seguido aparecerá, debajo de la misma, el nombre en un intervalo de tiempo menor, y justo después una voz diciéndolo en alto. Los estudiantes podrán confirmar si recordaban o no la palabra. Repita lo mismo con todas las palabras meta durante tres rondas.

Paso 4. Proporcione a los estudiantes otros significados claves de las palabras meta que no hayan salido en los pasos anteriores. Por ejemplo: *Cómodo se puede referir a una ropa o a un asiento,*

pero también se puede estar cómodo en situaciones, o con gente. Botas es un tipo de calzado, pero hay expresiones como «me estoy poniendo las botas» que significa que estoy comiendo mucho y bien. Cinturón es un complemento para el pantalón que se puede usar en la expresión «hay que apretarse el cinturón», cuando tenemos que reducir los gastos.

Paso 5. Inicie un debate corto sobre la importancia de la ropa en las sociedades actuales. ¿Qué dice sobre nosotros la ropa que llevamos? ¿Dais mucha importancia a la forma en la que vestís?

Paso 6. Deles un test que contenga todas las palabras meta y sus definiciones para que tengan que emparejarlas de forma individual.

Paso 7. Júnteles en parejas y pídales comprobar sus respuestas. Cualquier duda que surja se dirá en alto en clase para que puedan ayudarles cualquiera de sus compañeros y, en último término, el profesor.

Paso 8. En la siguiente clase, junte a los alumnos en los grupos de juego para que puedan llevar a cabo la actividad puntuable. Explicación de la actividad: en tarjetas estarán apuntadas todas las palabras meta de la lección. Este juego consistirá en tres rondas distintas. En la primera ronda, el equipo inicial, elegido a suertes, tendrá que decidir un miembro del equipo para empezar a jugar. Este estudiante tendrá un minuto para definir a sus compañeros el número máximo de palabras meta que vayan saliendo en las tarjetas. Cuando el equipo acierte una palabra, se pasará a la siguiente, poniendo la tarjeta acertada al lado del equipo. Al igual que en el juego anterior, el profesor vigilará que no haya ninguna trampa. Cuando se acabe el tiempo, le tocará al siguiente equipo, que hará lo mismo, así hasta que se acaben todas las tarjetas meta, cambiando de participantes. En la segunda ronda, el mecanismo es el mismo, pero ahora lo que tendrán que hacer los estudiantes es decir una sola palabra para definir la palabra meta que contiene la tarjeta. En la tercera ronda, se hará lo mismo, pero esta vez con mímica. En cada ronda se irán contando los aciertos de cada equipo. De la misma forma que en la lección anterior, el equipo que más palabras meta haya acertado obtendrá la concha de oro, el segundo y el tercero obtendrán la concha de plata, y el último la de bronce (en caso de ser cuatro equipos).

Lección 4. Etapa 4: Betanzos - Bruma (27,8 km)

Palabras meta: granja, huerta, invernadero, campesino, cultivar, plantar, hortalizas, arar, sembrar semillas, árboles frutales, toro, oveja, vaca, ordeñar, colmena, recolectar miel, abejas, regar, cortar ramas, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector, textos, tarjetas en blanco para las preguntas del trivial.

Paso 1. Ponga a los estudiantes en contexto sobre la cuarta etapa del viaje usando tantas palabras meta como sea posible e imágenes del camino. Para ello, utilice un *input* comprensible y deles la oportunidad de preguntar por las dudas que les vayan surgiendo. Por ejemplo: *La etapa que vamos a realizar se inicia en Betanzos, una ciudad de aproximadamente 13000 habitantes. Es una ciudad declarada conjunto históricoartístico por sus monumentos góticos. Además, es famosa por su gastronomía, en especial, por la tortilla de patatas. Esta etapa es la más difícil del camino por su longitud, casi 30 kilómetros alejados de ciudades y pueblos, y por su desnivel. Es importante salir de Betanzos con suficiente comida y bebida para realizar el viaje, ya que el camino se hará principalmente por el campo y la naturaleza, tema que vamos a tratar en esta lección. Hablaremos sobre los animales de granja más frecuentes en Galicia, como son la vaca, el toro y la oveja, así como las abejas, imprescindibles para la recolección de miel. La zona de Galicia cuenta con huertas donde los campesinos siembran semillas variadas de árboles frutales y otros cultivos, como por ejemplo, viñas para el vino o pimientos de padrón.*

Paso 2. Provee a cada estudiante con el siguiente fragmento de texto. Pida a un estudiante voluntario que lo lea en alto y ayúdele con la pronunciación en caso de ser necesario.

*El fin de semana pasado fuimos a visitar una **granja** para conocer de cerca la vida en el campo; en la granja había un edificio principal, una **huerta** y un **invernadero**. Aprendimos muchas cosas de la vida rural; entre otras, que un **campesino** trabaja muchísimo. Fue muy divertido porque tuvimos la oportunidad de **cultivar** en la huerta, donde **había plantado** muchas **hortalizas**: zanahorias, tomates, cebollas, lechugas, etc. **Aramos** la tierra, **sembramos semillas** y después recogimos tomates, lechugas, cebollas, ajos y zanahorias para poder hacer una buena ensalada. ¡Estaba riquísima! También plantamos **árboles frutales**, tres perales y dos manzanos. Había **toros** y **ovejas** en el prado, comiendo hierba. Al atardecer **ordeñamos** las **vacas** para tener leche para el desayuno. Además, nos enseñaron cómo hacen yogur, queso y mantequilla con la leche. Al día siguiente, fuimos a unas **colmenas** a **recolectar miel**. Nos pusimos guantes y una especie de sombrero para que no nos picaran las **abejas**. La temperatura cálida del invernadero favorece el cultivo de las plantas. Nosotros **regamos** las plantas, **cortamos ramas** e hicimos ramos para colocar en floreros.*

Cuando nos fuimos, ¡nos regalaron los ramos que habíamos hecho para que nos los lleváramos a casa! Nos ha gustado mucho la experiencia y sin duda a repetiremos el año que viene.

Texto modificado de *En Vocabulario. Medio B1 En Vocabulario. (Baralo et al., 2009: 113)*

Paso 3. Cada estudiante, por su cuenta, tratará de inferir por el contexto el significado de las palabras en negrita.

Paso 4. Proyecte las definiciones de cada una de las palabras meta, en negrita en el apartado anterior, en la clase. Junte a los alumnos en parejas para que traten de averiguar a qué definición corresponde cada palabra.

Paso 5. Retire los textos y compruebe palabra por palabra si han sido capaces de captar los significados de cada una de ellas, repitiendo cada una al menos tres veces.

Paso 6. Provee a cada estudiante con el mismo texto, pero esta vez tendrán que rellenar los espacios en blanco, que corresponden a las palabras meta. Una vez tengan hecho el ejercicio, diles que se junten en las mismas parejas para que puedan poner en común sus respuestas.

El fin de semana pasado fuimos a visitar una _____ para conocer de cerca la vida en el campo; en la granja había un edificio principal, una _____ y un _____. Aprendimos muchas cosas de la vida rural; entre otras, que un _____ trabaja muchísimo. Fue muy divertido porque tuvimos la oportunidad de _____ en la huerta, donde _____ muchas _____: zanahorias, tomates, cebollas, lechugas, etc. _____ la tierra, _____ y después recogimos tomates, lechugas, cebollas, ajos y zanahorias para poder hacer una buena ensalada. ¡Estaba riquísima! También plantamos _____, tres perales y dos manzanos. Había _____ y _____ en el prado, comiendo hierba. Al atardecer _____ las _____ para tener leche para el desayuno. Además, nos enseñaron cómo hacen yogur, queso y mantequilla con la leche. Al día siguiente, fuimos a unas _____ a _____. Nos pusimos guantes y una especie de sombrero para que no nos picaran las _____. La temperatura cálida del invernadero favorece el cultivo de las plantas. Nosotros _____ las plantas, _____ e hicimos ramos para colocar en floreros.

Cuando nos fuimos, ¡nos regalaron los ramos que habíamos hecho para que nos los lleváramos a casa! Nos ha gustado mucho la experiencia y sin duda a repetiremos el año que viene.

Texto modificado de *En Vocabulario. Medio B1 En Vocabulario. (Baralo et al., 2009: 113)*

Paso 7. Pregunte a los estudiantes cuánto saben sobre el desarrollo de la agricultura y la ganadería en la sociedad, su importancia y su situación actual, y lleven a cabo un breve debate sobre el tema. Apunte en la pizarra cualquier nueva palabra que aparezca y explique su significado poniendo ejemplos.

Paso 8. Como tarea para realizar antes de la siguiente clase, cada grupo del juego va a tener que elaborar una parte del trivial que se va a realizar en la misma. Pida a cada grupo que haga una pregunta relacionada con cada una de las cinco palabras meta que se le asigne. El profesor traerá, a parte, dos preguntas suyas por cada palabra meta. Todas las preguntas tienen que ser fácilmente comprensibles por la clase. Por ejemplo: *¿Eres capaz de nombrar al menos un árbol frutal? ¿Qué animal produce la miel que recolectamos? ¿Qué diferencia una huerta de un invernadero? ¿Qué animales ordeñamos para producir leche para el consumo humano? ¿Dónde viven las abejas? ¿Eres capaz de nombrar al menos una herramienta que ayude al ser humano a trabajar el campo?*

Paso 9. En la siguiente clase, junte a los alumnos en los grupos de juego para que puedan realizar la actividad puntuable, el trivial que han elaborado entre todos. Pídales las preguntas que han realizado y explique la actividad. El profesor barajará todas las preguntas, incluidas las suyas, e irá preguntando grupo por grupo a ver si saben la respuesta. Si el grupo al que pregunta falla, el rebote será para el primer grupo que levante la mano justo después. Si nadie sabe la respuesta, el profesor la explicará, y esa tarjeta quedará fuera del juego. Al igual que en el juego anterior, el equipo que más respuestas haya acertado obtendrá la concha de oro, el segundo y el tercero obtendrán la concha de plata, y el último la de bronce (en caso de ser cuatro equipos).

Lección 5. Etapa 5: Bruma - Sigüeiro (24 km)

Palabras meta: danza, baile, gaita, pandereta, instrumento musical, percusión, traje tradicional, pieza musical, instrumentos de viento, instrumentos de cuerda, sonido, vibrar, soplar, tocar, ensayar, cantar, componer, música, jota, folclore, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector, test, sobres con las pruebas del juego.

Paso 1. Ponga a los estudiantes en contexto con información sobre la quinta etapa del camino inglés que estamos llevando a cabo, usando tantas palabras meta como sea posible e imágenes del camino. Para ello, utilice un *input* comprensible y deles la oportunidad de preguntar por las dudas que les vayan surgiendo. Por ejemplo: *Esta cuarta etapa del camino inglés es una epata mucho más fácil que las anteriores, ya que el terreno es llano. Además, hay muchos servicios hosteleros que pueden sernos de utilidad tanto para comer como para beber. La etapa se inicia en Bruma, una pequeña localidad muy tranquila que contaba con un antiguo hospital de peregrinos, ya desaparecido. En estas pequeñas localidades gallegas el folclore es muy importante. Como parte fundamental del mismo, tenemos la muñeira. La muñeira es una danza popular que se baila en la comunidad autónoma de Galicia, y en las zonas más cercanas de Castilla y León, y Asturias. Se cree que procede de bailes celtas y que nace en el siglo XVI. La palabra «muñeira» deriva de la palabra gallega «muiños», que significa molinos, ya que se solía bailar en los molinos para hacer más llevadera la jornada de trabajo. La muñeira es una danza que se baila y se canta acompañada, normalmente, de gaitas, panderetas y otros instrumentos de percusión. Es una danza que se suele bailar en parejas, pero si el número de bailarines es superior a seis, se puede bailar en círculo. Los bailarines visten con el traje tradicional de la región. La muñeira más famosa es la «Muñeira de la Chantada», una pieza musical que vamos a escuchar a continuación.*

Paso 2. Proyecte un vídeo de la «Muñeira de la Chantada» en Youtube. Puede utilizar el siguiente:

https://www.youtube.com/watch?v=vBNwZY5w_as

Paso 3. Informe a los estudiantes de que esta lección va a versar sobre la música y la danza. Para facilitarles su realización, léales lentamente y con buena pronunciación las 20 palabras meta de la misma. Pídales que presten atención y que intenten recordarlas. Pronuncie cada una de las palabras claramente y de forma lenta, y deles algunos segundos para que la memoricen. Durante este paso, ponga música de fondo sin voz, por ejemplo, música clásica.

Paso 4. Ahora pase a dar a los estudiantes definiciones de las palabras meta ilustrándolas con ejemplos en la medida de lo posible. Cada definición de la palabra meta debe ser comprensible y contener otras palabras de la misma familia. A la vez que empiece a definirlas, escríbelas en la pizarra de la clase para que las tengan visibles. Por ejemplo: *La danza o baile es un arte en el que los participantes se mueven al ritmo de la música. Aquellos que practican el baile se llaman bailarines. Hay muchos tipos de baile, desde el más clásico hasta el contemporáneo, de salón o tradicionales, como la muñeira. Instrumentos de viento. Es una familia de instrumentos musicales que producen sonido por la vibración del aire en su interior. Dentro de esta familia de instrumentos de viento tenemos el saxofón, el clarinete, la flauta, y muchos más.*

Paso 5. Proporcione a los estudiantes un folio con dos test a realizar, uno por cada cara del mismo. En la primera cara, tendrán a un lado una columna con palabras meta y al otro lado una columna con definiciones. Tendrán que marcar qué definición corresponde con cada palabra meta. Una vez realizado, ponga en común con la clase sus respuestas y corrija el test en clase. Al acabar este primer test, pídales que den la vuelta al folio. En el otro lado se encontrarán con todas las definiciones de las palabras metas. Su tarea será escribir a un lado las palabras a las que se corresponde cada definición. Corrija en común las respuestas.

Paso 6. Pida a los estudiantes, como actividad fuera de clase, que realicen una breve redacción sobre su grupo de música favorito. Pídales que incluyan al menos cinco palabras meta de las veinte.

Paso 7. Cada estudiante leerá su breve redacción delante de la clase. Aproveche para definir nuevas palabras que vayan surgiendo.

Paso 8. Junte a los alumnos en los grupos del juego y explíqueles la actividad que tendrán que hacer para conseguir las conchas de oro, plata o bronce. En este caso se trata de una gincana que va a constar de cuatro pruebas. Cada prueba que vayan resolviendo los grupos tendrá que ser verificada con el profesor. Si la solución es correcta, podrán pasar a realizar la siguiente prueba, que les dará el profesor en un sobre. En esta actividad lo importante será el tiempo. Dispondrán de una hora. Todo el que llegue al final antes de ese tiempo obtendrá la concha de oro. Los que lleguen a la prueba cuatro, la de plata. Y los que no pasen de la prueba tres o inferior, la de bronce.

- Prueba 1. Un acróstico. Por ejemplo:

Muñeira

> *Una danza gallega que se baila y se canta con incómodos trajes pero con muchas ganas y alegría.*
>
> *(Respuesta: Música.)*

- Prueba 2. Un mensaje oculto dentro de unas imágenes. En cada imagen habrá una letra escondida para que puedan formar la palabra requerida. Por ejemplo, gaita.
- Prueba 3. Una prueba criptográfica similar a la escítala usada por los espartanos. Consiste en lo siguiente: se escribe un mensaje en una cinta alargada que solo se pueda leer si lo enrollas a un cilindro. Aparentemente la cinta solo tendrá letras al

azar, pero al enrollarlo al cilindro adecuado, se podrá leer el mensaje. Para ello, se dejará una cinta y dos tipos de cilindros por la clase, que pueden ser un rollo de papel higiénico y un rollo de cocina. Solo se leerá el mensaje enrollándolo en el correcto. Ese mensaje será una de las palabras meta, por ejemplo, pieza musical.

- Prueba 4. Enigma musical. *En mi caja de música entran muchas cosas, pero hay otras muchas que no. En mi caja de música entra una silla y un sofá, pero no entra una butaca. Entra la música pero no entra una canción. Podría meter el sol, pero no cabe la luna. En mi caja de música entra un regalo, una lámpara, pero no un cuaderno y ni siquiera un pequeño pendiente. ¿Sabrías decirme qué cosas entran en mi caja de música? La respuesta es: entra todo aquello cuyas sílabas contengan una letra musical.* Se pueden poner muchos más ejemplos para ayudarles a resolverlo cuanto antes.

Lección 6. Etapa 6: Sigüeiro - Santiago de Compostela (16,7 km)

Palabras meta: iglesia, catedral, escultura, muralla, puente, monasterio, castillo, mezquita, sinagoga, templo, arquitectura, estatua, plaza, exposición, barroco, románico, gótico, construir, universidad, casco antiguo, y otras palabras que puedan surgir en el trascurso de la lección.

Materiales: ordenador con proyector, hojas con preguntas, dispositivos de grabación (cámaras o móviles), tarjetas de los premios de cine.

Paso 1. Ponga a los estudiantes en contexto con información sobre la sexta etapa del camino inglés que estamos llevando a cabo, usando tantas palabras meta como sea posible e imágenes del camino. Para ello, utilice un *input* comprensible y deles la oportunidad de preguntar por las dudas que les vayan surgiendo. Por ejemplo: *Última etapa del camino inglés y la más fácil de todas. Se visualizan las torres de la catedral, a tan solo cuatro horas de camino. El acceso a la ciudad no es el mejor, pero pronto podremos ver el casco antiguo, que cuenta con numerosos templos de culto cristiano, iglesias y la catedral. La llegada a la impresionante Catedral de Santiago, de estilos románico, gótico y barroco marca el final del camino. Atrás dejamos los pequeños pueblos por los que hemos caminado y llegamos a una ciudad con un casco antiguo declarado patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. La Plaza del Obradoiro es el corazón de esta ciudad. Su nombre se refiere al taller u obrador («obradoiro», en gallego) de canteros que funcionaba en la plaza durante la construcción de la catedral.*

Paso 2. Proyecte imágenes de cada una de las palabras meta. De una en una imagen, explique a qué palabra meta se refiere haciendo todas las aclaraciones posibles sobre la palabra, y preguntando a los estudiantes para una mayor interacción. Por ejemplo: *Iglesia. Esta imagen muestra una iglesia. Las iglesias son templos de oración cristiana. ¿Conocéis el nombre de los templos de oración musulmanes y judíos? Muralla. En esta imagen podéis ver la muralla de Ávila, una de las mejores conservadas de la península ibérica. Las murallas son construcciones que servían para defender la ciudad de los enemigos. ¿Conocéis alguna otra ciudad que conserve su muralla en la actualidad?*

Paso 3. Vuelva a proyectar de nuevo las imágenes, de una en una, diciendo a los estudiantes que traten de recordar su nombre y lo escriban en un folio en blanco. Una vez pasen cinco o seis segundos, diga usted mismo el nombre en voz alta y escríbalo en la pizarra para que puedan comprobar si lo tienen bien escrito. En caso de haber fallado, pídales que lo escriban de nuevo de forma correcta.

Paso 4. Junte a los alumnos en grupos de tres. Deles una hoja con veinte preguntas, cada una referente a una de las palabras meta. Pueden usar un dispositivo móvil para encontrar las respuestas en internet. Deles un máximo de un minuto por pregunta. Ejemplo de preguntas:

- *¿En qué año se inauguró la Catedral de Santiago?*
- *¿Cuál es la diferencia principal entre iglesia y catedral?*
- *¿Eres capaz de decirnos tres monumentos del románico español?*
- *¿Cuál es el castillo más antiguo de España? ¿Y de Europa?*
- *¿Cuál es el nombre de las escrituras sagradas del islam que se leen en las mezquitas?*

Paso 5. Ponga las respuestas en la pantalla del proyector para que puedan comprobar si sus respuestas son correctas. Abra un pequeño debate sobre si es bueno que las sociedades tengan muy presente su pasado y se esfuercen en conservarlo y estudiarlo, o si es mejor que miren hacia el presente y el futuro, dando menos importancia al pasado. Apunte en la pizarra cualquier palabra nueva que surja.

Paso 6. Como tarea para realizar antes de la siguiente clase, pida a cada grupo del juego que se junte para elaborar un pequeño guion para hacer un cortometraje audiovisual de entre tres y cinco minutos. En este corto tendrán que usar un mínimo de cinco palabras meta. El tema es libre, pero para que les sea más fácil, propóngales varios ejemplos que puedan usar. Por ejemplo: *origen del Camino de Santiago, real o inventado; fundación de la ciudad de Santiago de Compostela, real o inventada; Picasso en la ciudad de Coruña.*

Paso 7. Cada grupo de juego irá presentando uno a uno el borrador del guion al profesor para que pueda ayudarles. Todos los grupos seguirán trabajando hasta tener el guion definitivo.

Paso 8. Una vez realizado el guion, el grupo tendrá que grabar el vídeo, ya sea con una cámara o con el móvil.

Paso 9. En la siguiente clase, se proyectarán los vídeos de todos los grupos. Cada uno de los grupos tendrá que hacer una breve introducción del mismo y, tras la proyección, contestar a las preguntas que puedan surgir por parte del profesor y del resto de la clase.

Paso 10. Al finalizar el pase de cortos, se les entregará una tarjeta a cada grupo para que valore los cortos de los demás grupos. En esta tarjeta, tendrán que escribir cuál es su favorito para ganar cada uno de las siguientes categorías: mejor película, mejores interpretaciones y mejor puesta en escena. Los ganadores de cada una de las categorías se llevarán la concha de oro. El resto de cortometrajes, que cumplan con los requisitos de duración y palabras meta, y sean comprensibles, ganarán una concha de plata. Si hay algún cortometraje que no cumple con las condiciones anteriores obtendrá una concha de bronce.

PREMIOS SANTIAGO DE CINE	
MEJOR PELÍCULA	
MEJORES INTERPRETACIONES	
MEJOR PUESTA EN ESCENA	

6.4 Actividad basada en el plano cultural

5ª Unidad didáctica: Las Meninas

- Título: Las Meninas
- Nivel: Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
- Objetivos: Aproximación a la obra maestra del gran pintor del S. XVII. Conocimiento de un joven realizador del cine español y de una de sus obras más conocidas.
- Duración aproximada: Dos horas.
- Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- Dinámica de trabajo: Individual, parejas y grupo-clase.
- Contenidos: Aproximación al cuadro el cuadro de Las Meninas. Información sobre Juan Galiñanes, director del cortometraje.
- Contenidos lingüísticos: Utilización del Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto para narrar una historia o descripción en el presente dependiendo del nivel al que vaya dirigida la actividad. Léxico relacionado con la actividad.
- Materiales: Visionado de un cortometraje relacionado con la actividad (Vídeo o Internet). Documentos de las actividades propuestas por la profesora.
- Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia que el tema que se va a tratar en las próximas dos sesiones gira en torno a una obra maestra de un famoso pintor español y que vamos a ver un cortometraje relacionado con el cuadro. Podemos incluso proyectar el cuadro y comentarlo brevemente antes de comenzar las actividades. Seguramente no todos conozcan la obra y de esta forma todos estarán en igualdad de condiciones. Así crearemos expectativas a los estudiantes y seguramente se sentirán más motivados ante el inicio de la actividad por lo atractivo de la misma.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

Los objetivos de la actividad se centran en el acercamiento al cuadro de Las Meninas y la práctica de la destreza escrita como protagonista, aunque también se ejerciten las otras destrezas.

Desarrollo de las actividades:

En este caso comenzaremos con el visionado del cortometraje "El bufón y la Infanta", previamente daremos a los estudiantes una ficha con una breve información sobre el director y el cortometraje y les facilitaremos la dirección de Internet por si tienen interés en profundizar sus conocimientos. Después de ver el cortometraje y comentar entre todos diferentes aspectos: ¿os ha gustado? ¿qué pensáis que quiere transmitir el director? ¿qué es lo que más os ha llamado la atención? Propondremos que bien en parejas o de forma individual elaboren el cuento en que se basa el cortometraje o en el caso de que sea un nivel intermedio bajo que escriban la descripción de la historia. Finalmente leeremos las diferentes historias y entre todos votaremos la mejor.

Evaluación:

Esa pequeña competición puede muy bien servir como autoevaluación, al reflexionar todos sobre el trabajo de los demás y el suyo propio. Además, siempre es

estimulante crear cierta competitividad “sana” en el aula que sirva incluso como divertimento. Finalmente preguntaremos a los estudiantes si les ha gustado la forma de trabajar y cuáles consideran que son las ventajas de trabajar de esta manera.



Vamos a ver un cortometraje que fue candidato a los Premios Goya en 2007, su director es Juan Galiñanes, un joven gallego que tiene otras obras importantes en su haber. Si quieres saber más sobre él esta es su dirección en la red:
http://juangalinhanes.wordpress.com/curriculum-de-juan-galinanes/

El bufón y la infanta

1 NOMINACIÓN: *Mejor cortometraje de animación 2007*
Director: *Juan Galiñanes*

Sinopsis

por LUIS CANO SANTACRUZ

En el interior del Museo del Prado, un bufón de época anima a la Infanta Margarita a saltar del cuadro de 'Las Meninas', a pesar de la reprobadora mirada de Velázquez. 'El Bufón y la Infanta' es una historia contra los prejuicios y las apariencias. Para resaltarlo, el director gallego Juan de Galiñanes provoca un controvertido contraste entre la música y el ambiente salsero, con la seriedad y estaticidad de la pintura de museo.



¿Os ha gustado? Escribe solo/a o con tu compañero/a el cuento en que está basado este corto. Después entre todos elegiremos el mejor. ¿Recuerdas cómo empiezan los cuentos en español?

Si quieres volver a verlo: http://www.rtve.es/mediateca/videos/20080626/bufon-infanta/189514.shtml

1ª Unidad didáctica: Las Meninas y Velázquez

- Título: Las Meninas y Velázquez.
- Nivel: Intermedio (B1)
- Objetivos: Aproximación a la figura y a la obra maestra del gran pintor del S. XVII.
- Duración aproximada: Dos horas.
- Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- Dinámica de trabajo: Parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- Contenidos: Información sobre la biografía del artista y sobre el cuadro.
- Contenidos lingüísticos: Utilización del Pretérito Indefinido. Expresión de la situación: verbo "estar", preposiciones.
- Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora, figuras recortadas en papel que representan los personajes del cuadro, proyección del cuadro.
- Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en las próximas dos horas de clase. Preguntamos a los estudiantes qué pintor creen que es el más importante del siglo XVII, cuál es su obra maestra. Cuando ya hemos obtenido respuestas a estas preguntas, les preguntamos si conocen la obra o la han visto alguna vez, si saben qué significa la palabra "Menina" y su origen, si recuerdan cuántos personajes aparecen en el cuadro…De esta forma rompemos el hielo adelantando información general, introduciendo léxico relativo a la actividad, creando expectativas, avanzando hipótesis…

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

A continuación, explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. En primer lugar, vamos a conocer algunos datos de la vida de Velázquez, más adelante vamos a conocer a los personajes y el cuadro del pintor.

Desarrollo de la Actividades:

En primer lugar, daremos a los estudiantes la primera actividad en la que deben, junto a su compañero, reconstruir la biografía de Velázquez por medio de correspondencias, trazando flechas. A continuación, una vez terminado el primer paso, deben reescribir el texto, atendiendo a la coherencia y cohesión del mismo. En esta primera actividad han desarrollado diferentes destrezas: la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y producción oral a través de la interacción con su compañero y finalmente la expresión escrita.

Una vez terminada la primera actividad pasamos a trabajar en pequeños grupos. Los estudiantes tendrán que componer el cuadro de las Meninas con figuras recortadas que les proporcionará el/la profesor/-a. Es una actividad que resulta divertida a los estudiantes porque es como un juego. Algunos recuerdan el cuadro y otros ni siquiera lo han visto, entonces tendrán que actuar por inferencia, discutiendo entre ellos, utilizando estrategias o formulando hipótesis. Cuando todos, o casi todos hayan conseguido realizarlo, entre toda la clase y de forma oral haremos la descripción de la situación de

los diferentes personajes: "…en el centro está la princesa/la infanta…" El siguiente paso es la proyección de la obra, todos pueden finalmente contemplarla.

A partir de ahora empezaremos a profundizar un poco en algunos aspectos del cuadro: Vamos a conocer quiénes son los diferentes personajes de Las Meninas, para lo cual tenemos una actividad de "vacío de información" que los estudiantes realizarán de nuevo en parejas.

Después de conocer a todos los personajes trabajaremos de forma oral el grupo-clase y comentaremos aspectos sobre la escena que se está produciendo con preguntas como: ¿dónde están situados los reyes? ¿y nosotros? Naturalmente es una actividad guiada por el profesor para que se den cuenta de algunos aspectos de la composición.

Finalmente haremos ***la evaluación*** de la unidad didáctica en grupo de forma oral, comentando las actividades, los contenidos aprendidos y los aspectos que más les han gustado e interesado.

VIDA DE DIEGO DE SILVA Y VELÁZQUEZ

Profª Marta de Luis Sierra

Vamos a jugar y a descubrir la vida de uno de los más importantes artistas españoles. Relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda para conocer algunos datos de la vida de este genial pintor.

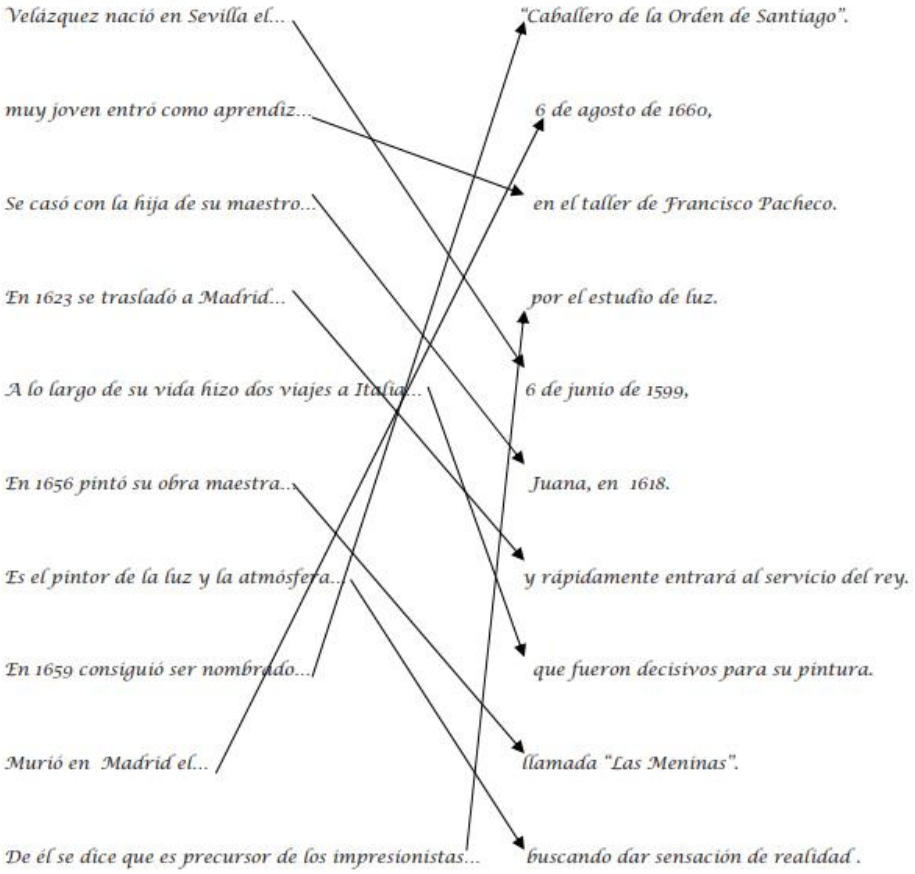
Velázquez nació en Sevilla el...	"Caballero de la Orden de Santiago".
muy joven entró como aprendiz...	6 de agosto de 1660,
Se casó con la hija de su maestro...	en el taller de Francisco Pacheco.
En 1623 se trasladó a Madrid...	por el estudio de luz.
A lo largo de su vida hizo dos viajes a Italia...	6 de junio de 1599,
En 1656 pintó su obra maestra...	Juana, en 1618.
Es el pintor de la luz y la atmósfera...	y rápidamente entrará al servicio del rey.
En 1659 consiguió ser nombrado...	que fueron decisivos para su pintura.
Murió en Madrid el...	llamada "Las Meninas".
De él se dice que es precursor de los impresionistas...	buscando dar sensación de realidad .

Reescribe el texto completo:

VIDA DE DIEGO DE SILVA Y VELÁZQUEZ

Profª Marta de Luis Sierra

Vamos a jugar y a descubrir la vida de uno de los más importantes artistas españoles. Relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda para conocer algunos datos de la vida de este genial pintor.



Reescribe el texto completo:

PUZZLE “MENINAS”





¿QUIÉN ES QUIÉN? I



Ahora vamos a descubrir quién es quién en el famoso cuadro de Velázquez: Las Meninas. Tu compañero y tú tenéis diferente información, compartidla y así podréis conocer a todos los personajes que aparecen en esta famosa obra.

I. En el centro en primer plano está la Infanta Margarita de Austria.

II. A la derecha, de pie junto a la niña, está la otra Menina: Isabel de Velasco, quien también hace una ligera reverencia.

III. Junto a la ventana, en el ángulo derecho (y último personaje en primer plano) hay otro enano llamado Nicolasillo Pertusato.

IV. En segundo plano a la derecha hay dos personajes un poco desdibujados: a la izquierda, Marcela de Ulloa, "guarda menor de damas" y un caballero, único personaje en el cuadro sin identificar.

V. También al fondo a la izquierda de la puerta, hay un espejo en la pared donde se reflejan las imágenes de los reyes: Felipe IV y Mariana de Austria.



Vocabulario:

-Infanta
-De pie
-Primer/segundo plano…
-Desdibujados (desdibujar)
-guarda menor de damas

¿QUIÉN ES QUIÉN? II



Ahora vamos a descubrir quién es quién en el famoso cuadro de Velázquez: Las Meninas. Tu compañero y tú tenéis diferente información, compartidla y así podréis conocer a todos los personajes que aparecen en esta famosa obra.

I. A la izquierda, en primer término, está Mª Agustina Sarmiento que está haciendo una reverencia y ofreciendo un jarrita roja con agua a la niña.

II. Junto a Isabel, está Maribárbola, una enana de origen alemán que nos está mirando.

III. Por detrás de Mª Agustina, a la izquierda está el propio Velázquez.

IV. Al fondo a la derecha se abre una puerta donde aparece José Nieto, aposentador de la corte.

V. Por último, en primer plano a la derecha, un perro de compañía que parece que se acaba de despertar al recibir una patada del travieso Nicolasillo.



Vocabulario:

-Hacer una reverencia
-Aposentador de la corte
-Una patada/ Dar una patada

6.5 Propuesta de unidad didáctica

1. Guía de explotación de la unidad didáctica

Título: Más allá del flamenco, la paella y el *¡olé!* Las diferencias culturales en España a través de anuncios publicitarios

Nivel: B1/B2

Duración: 6 sesiones

Objetivos:
1. Comprender el contenido de anuncios publicitarios españoles.
2. Analizar los anuncios publicitarios españoles desde una perspectiva sociocultural.
3. Utilizar la traducción pedagógica para mejorar la comprensión y la expresión en ELE.
4. Evaluar y reflexionar acerca de las diferencias culturales entre España y otros países, incluyendo el país de origen de los estudiantes.
5. Aplicar los conocimientos adquiridos para lograr una mejor y más sencilla adaptación durante su estancia en España.

Contenidos:
1. Análisis de anuncios publicitarios españoles.
2. Estereotipos y representaciones culturales en los anuncios publicitarios españoles.
3. Diferencias culturales entre España y el país de origen de los estudiantes.

Dinámicas de trabajo:
-Individual.
-Por parejas.
-En grupos.
-Clase al completo.

Metodología:
La gamificación y la traducción pedagógica serán las metodologías principales para esta unidad didáctica. Utilizaremos juegos interactivos para explorar los anuncios publicitarios españoles y para que los estudiantes descubran los diferentes estereotipos y representaciones culturales que existen. Los estudiantes también utilizarán la traducción pedagógica para mejorar su comprensión y expresión del español.

Materiales:
-Vídeos de anuncios (preferiblemente descargados, por si se produjera cualquier tipo de problema para acceder a ellos en línea).
-Proyector para el visionado de los anuncios y de otros materiales.

-Textos trabajados en ciertas actividades (tantas fotocopias como alumnos requieran los textos).
-Acceso a la página web Cosmobuzz o similares y Kahoot o similares.
-Tarjetas con preguntas.

Evaluación:
La evaluación será continua y se centrará en el análisis de la participación activa en las actividades propuestas. Además, se evaluarán los trabajos y presentaciones en equipo y las presentaciones de los estudiantes. En el caso de realizar una posactividad individual, también se puede considerar como un elemento para evaluar.

Secuenciación

Sesión 1

Preactividades para introducir la unidad didáctica

• Como preactividad y a modo de presentación de la unidad, en primer lugar, podemos realizar un pequeño juego de asociación de palabras para explorar diferentes conceptos culturales. En nuestro rol de profesores, decimos en voz alta palabras —como *cultura, comida, fiesta, tradición, publicidad* y *España*— a las que los alumnos deben responder de manera individual otra palabra o concepto que, para ellos, esté relacionado. De esta manera, se crea desde un principio un ambiente participativo y, en caso de que los estudiantes respondan con palabras vinculadas a su cultura o país de origen, es posible conocer datos acerca de los mismos.

• Podemos preguntar a los alumnos cómo se dicen estas palabras u otras que ellos propongan en el juego en su país. A pesar de que los alumnos son angloparlantes, puede suceder que tengan palabras diferentes para referirse al mismo concepto. Este ejercicio sirve como preactividad específica para el resto de actividades de traducción y para desarrollar poco a poco la conciencia cultural, así como que sean conscientes de las diferencias culturales.

• Para profundizar un poco más, continuamos con un debate, en el que se pueden plantear preguntas sobre:

-Las diferencias culturales que perciben entre España y el país de origen de los estudiantes (o las que piensan que experimentarán, si llevan poco tiempo aquí).

-La importancia de la multiculturalidad y los retos a los que se enfrentan los países con diferentes culturas.

-Cómo son los anuncios en su país de origen (por ejemplo, si son más comunes en televisión, prensa, en la red, etc.; se muestran en versión original o se traducen; o qué anuncios han resultado muy populares).

• Procedemos al visionado de un anuncio japonés (por lo que no se espera que los alumnos comprendan el texto en este idioma). A raíz de este anuncio, también se puede generar un debate acerca de los aspectos que más les han llamado la atención, si detectan algún estereotipo, qué creen que se quiere representar con este anuncio…

Enlace del vídeo en YouTube: [https://youtu.be/6lP7NXl8qO4]

Estas primeras preactividades buscan, sobre todo, la interacción y la expresión orales. De todos modos, se pueden realizar de manera totalmente oral o se les puede ofrecer a los alumnos en papel, en caso de que les resulte más sencillo seguir la lección de esta manera. En la sección de *Materiales para el alumnado* es posible encontrar esta ficha.

Sesión 2

Fase de realización

• En esta sesión, visionaremos uno de los tres anuncios a partir de los cuales se trabajarán cuestiones culturales sobre España. Antes de proceder, los alumnos deben realizar un ejercicio respondiendo cómo traducirían ciertas frases (que son oraciones en inglés cuya versión original pertenece al guion del anuncio). Para corregir esta actividad, se propone a los estudiantes que presten atención para localizar en el anuncio las frases originales que ellos han traducido y las comparen con su propuesta, de manera que se presenten y comparen distintas maneras de expresar una misma idea.

También, antes de ver el vídeo, debemos explicar brevemente datos esenciales sobre qué se anuncia, quién lo ha realizado, dónde se encuentra Aragón (la comunidad autónoma presentada en el anuncio) y qué la caracteriza, así como cualquier otra información que consideremos relevante.

Enlace del vídeo en YouTube: [https://youtu.be/_36dehpFIyU]

• Tras el visionado, planteamos preguntas sobre conceptos que han podido no quedar claros y que, de esta manera, dan pie a aportar explicaciones culturales y gramaticales:

-Dar una definición de la palabra *cabezón* y preguntar a los alumnos por sinónimos que ya conozcan.

-Hablar brevemente de la figura histórica de Agustina de Aragón.

-Explicar la doble analogía entre *Pilar* y *pilar*.

-Explicar los diminutivos y sus formas, como, por ejemplo, *nudico*.

-Traducir o tratar de explicar de manera común palabras como *ternasco, perseverante* y aquellas otras sobre las que los estudiantes tengan dudas.

• Dividimos a los estudiantes en parejas, para que analicen los principales aspectos del anuncio desde una perspectiva sociocultural.

• Explicamos a los alumnos cómo se va a desarrollar la próxima actividad: de nuevo, los dividiremos en grupos (en esta ocasión, un poco más grandes) y a cada grupo se le asignará un texto en inglés sobre una danza y una música típica de una región de España. Cada miembro del grupo debe leer el texto de manera individual y, luego, ponerlo en común con el resto del grupo, comentando los aspectos principales más importantes como las características, de dónde son típicos… Podemos apoyar a los estudiantes poniendo algún ejemplo audiovisual de la música o baile sobre el que hablen.

Si lo necesitan, pueden traducir alguna frase del texto al español de manera grupal para asegurarse de que todos lo entienden y son capaces de explicarlo en esta lengua. Esto es debido a que el siguiente paso consistirá en que cada grupo (o varios representantes del mismo, si son muy numerosos) deberá explicar en una presentación oral ante sus compañeros en qué consisten estas danzas y músicas sobre las que han leído.

•Tras estas exposiciones y a modo de cierre de la sesión, se ponen en práctica los conocimientos que han adquirido a través de un juego de preguntas y respuestas. Podemos no hacer cambios y dejar que los grupos que ya hemos creado sean los mismos para este juego o podemos mezclar a los alumnos de distintos grupos para formar unos nuevos. Las preguntas pueden ser orales o podemos ayudarnos de elementos visuales como una presentación de diapositivas.

Una vez que los grupos estén establecidos, necesitamos que cada uno tenga un móvil u ordenador propio para acceder a la página web Cosmobuzz [https://www.cosmobuzz.net/#/] (o similares). De esta manera, cada grupo tendrá un pulsador con el que se registrará el tiempo y quedará marcado el turno de respuesta para las preguntas que propongamos. El primer grupo que pulse el dispositivo electrónico (la propia página web lo indica), será el primero en contestar y, si la respuesta es errónea, el turno pasará al siguiente grupo en pulsar, es decir, se producirá un «rebote». El grupo que consiga contestar al mayor número de preguntas de forma correcta será el ganador del juego. Algunas propuestas de preguntas son las siguientes (podemos añadir las que queramos, según el número de rondas que queramos que tenga el juego):

- El flamenco es una fusión de cuatro culturas diferentes: ¿verdadero o falso?

- ¿Cómo se llama la persona que baila flamenco?

- ¿Qué baile es el tradicional en Cataluña?

- ¿De dónde es típica la muñeira?

- ¿La jota es un estilo de baile o un estilo de música?

Sesión 3

• En esta sesión, visionaremos el segundo de los tres anuncios. La secuenciación de la sesión será similar a la anterior. Al igual que con la sesión 2, los alumnos deben realizar un ejercicio de traducción sobre frases extraídas del anuncio. De nuevo, para corregir esta actividad, se propone a los estudiantes que presten atención a la versión del vídeo y que compartan sus propuestas con el resto de la clase.

También, antes de ver el vídeo, debemos explicar brevemente datos esenciales sobre qué se anuncia, quién lo ha realizado, dónde se encuentra la Comunidad Valenciana y qué la caracteriza, así como cualquier otra información que consideremos relevante. Como algunas partes de este anuncio están en valenciano, podemos dar a los alumnos la transcripción en español de esos fragmentos.

Enlace del vídeo en YouTube: [https://youtu.be/dt9o6hpRQtY]

• Tras el visionado, planteamos preguntas sobre conceptos que han podido no quedar claros y que, de esta manera, dan pie a aportar explicaciones culturales y gramaticales:

-Preguntar a los alumnos si los fragmentos en valenciano les han resultado similares al español.

-El uso de las oraciones impersonales en lugar de las pasivas, como es más habitual en inglés.

-Expresiones y refranes como «nacer con una barra de pan bajo el brazo».

• A raíz de este último punto, realizamos una lluvia de ideas de cómo se traducen ciertas expresiones y refranes del inglés al español y viceversa. Les damos a los alumnos un tiempo para que escriban sus propuestas de traducción y, después, las comentamos con toda la clase.

Propuestas de dichos y expresiones:

-A word is enough to the wise/A buen entendedor pocas palabras bastan.

-A stitch in time saves nine/Más vale prevenir que curar.

-Barking dogs never bite/Perro ladrador, poco mordedor.

-Like father, like son/De tal palo, tal astilla.

-Every cloud has a silver lining/No hay mal que por bien no venga.

-The early bird catches the worm/A quien madruga, Dios le ayuda.

-What can't be cured must be endured/A mal tiempo, buena cara.

-Birds of a feather flock together/Dios los cría y ellos se juntan.

• Dividimos a los estudiantes en parejas, para que analicen los principales aspectos del anuncio desde una perspectiva sociocultural.

• En esta ocasión, dividimos a todos los alumnos en dos grupos. Al primer grupo le asignamos un texto en español sobre la gastronomía de España y, al segundo, un texto sobre las lenguas cooficiales del país. Los alumnos deben leer los textos de forma individual y, después, cada grupo debe pensar preguntas sobre el tema que han leído para un trivial dirigido al grupo contrario. Este trivial puede realizarse escribiendo las preguntas en un papel o dejando a los alumnos que se pregunten entre ellos tipo concurso. Si lo preferimos, también podemos animar a los alumnos a crear cuestionarios a través de páginas web como Kahoot [https://kahoot.com/es/]. Debemos acordar con los alumnos un número aproximado de preguntas que deben establecer, la dificultad y si prefieren realizar el trivial que les propone el grupo contrario simultáneamente o de manera alterna. La única condición obligatoria es que, tras cada pregunta, añadan o aporten oralmente una pequeña explicación sobre la respuesta correcta y qué otros aspectos del texto que han trabajado consideran relevantes enseñar a sus compañeros en relación con cada pregunta.

Para finalizar, podemos pedir a los alumnos que pongan en común en voz alta lo que han aprendido a través de su propio texto, así como mediante la prueba que han creado sus compañeros.

Sesión 4

• En esta sesión, visionaremos el tercer y último de los tres anuncios. La secuenciación de la sesión será similar a las anteriores. Al igual que con las otras dos sesiones, los alumnos deben realizar un ejercicio de traducción sobre frases extraídas del anuncio. De nuevo, para corregir esta actividad, se propone a los estudiantes que presten atención a la versión del vídeo y que compartan sus propuestas con el resto de la clase.

También, antes de ver el vídeo, debemos explicar brevemente datos esenciales sobre qué se anuncia, quién lo ha realizado, dónde se encuentra Navarra y qué la caracteriza, así como cualquier otra información que consideremos relevante.

Enlace del vídeo en Vimeo: [https://vimeo.com/13905740]

• Tras el visionado, planteamos preguntas sobre conceptos que han podido no quedar claros y que, de esta manera, dan pie a aportar explicaciones culturales y gramaticales:

-El registro más informal de los personajes del vídeo. Podemos preguntarles a los alumnos por léxico que no hayan comprendido.

-Explicar el doble significado de la palabra *bota*.

-Preguntarles por las interjecciones y expresiones que han aparecido en el audio.

• Este último punto debemos enlazarlo con la siguiente actividad sobre traducción de onomatopeyas, interjecciones y expresiones. En las fichas, los estudiantes deben completar una tabla rellenando los huecos y, después, corregimos las respuestas en común, poniendo ejemplos de en qué tipo de frases y situaciones se utiliza cada una.

Inglés	**Español**	**Inglés**	**Español**
Wow	Guau	Oops	Ups
Yuck	Puaj/¡Qué asco!	Yeah/Yay!	¡Sí!
Ouch/Ow	Ay	Hey	Ey
Uh-huh	Ajá	Yippee	Yupi
Hooray	Hurra	Phew	Uf
Ahem	Ejem	Huh?	¿Eh?

• A continuación, dividimos a los estudiantes en parejas, para que analicen, como ya han hecho en otras ocasiones, los principales aspectos del anuncio desde una perspectiva sociocultural y lo puedan comparar con su propia cultura.

• Para ampliar información sobre las festividades y celebraciones más famosas de España, esta vez, los alumnos deben leer individualmente los breves textos de la siguiente

actividad. Además, debemos animarlos a que investiguen un poco más sobre estas fiestas (utilizando blogs, páginas web, periódicos en línea, vídeos, etc.) para que, así, estén preparados para el próximo juego. Utilizando la competitividad sana, los motivamos a que averigüen lo máximo posible.

• Como última actividad, separamos a los alumnos en grupos de 3-5 miembros para un juego de memoria. Como explicaremos a los alumnos, en este juego se repasan todos los contenidos vistos en esta sesión y en las anteriores. La mecánica es sencilla: cada grupo coloca varias tarjetas boca abajo encima de una superficie y, por turnos, deben encontrar las parejas relacionadas. Una vez hagan una pareja, tienen qué explicar lo que recuerden al resto de compañeros del equipo, relacionándola con los contenidos de las clases, los anuncios y/o la información que han encontrado en Internet (si se trata de una pareja relacionada con el tema de esta sesión). Si fallan al hacer la pareja, el turno pasa al siguiente compañero y ganará el que más haya logrado recopilar.

Podemos hacer tantas tarjetas como queramos que sea la duración del juego. Algunas propuestas para escribir en las tarjetas son estas:

-Flamenco/Género musical de España más conocido en el mundo.

-Acompañamiento con las manos en el flamenco/Palmas.

-Ropa típica del flamenco/Traje de flamenca.

-Rumba catalana y sardana/Música y baile tradicional de Cataluña.

-Instrumento típico de regiones del norte de España/Gaita.

-Baile tradicional de regiones como Galicia y Asturias/Muñeira.

-Letra del abecedario/música y baile de Aragón, Navarra, La Rioja y más regiones.

-Chotis/Fiesta de San Isidro en Madrid,

-Gastronomía/Platos típicos de una cultura o país.

-Platos de Galicia/Marisco, pescado, pulpo, vieiras.

-Fabada/Plato de Asturias.

-Marmitako/Plato con atún.

-Paella/Plato de arroz original de la Comunidad Valenciana.

-Lenguas cooficiales de España/Catalán, valenciano, euskera, gallego y aranés.

-Lengua hablada en Galicia/Gallego.

-Alioli/Salsa que viene del catalán.

-The early bird catches de worm/A quien madruda, Dios le ayuda.

-Interjección, en inglés: Yippee!/¡Yupi!

-Encierros de toros/Fiestas de San Fermín.

-Celebración con disfraces/Carnaval.

-Batalla con un alimento rojo/La Tomatina.

-Última noche del año/Nochevieja.

-Personajes que traen regalos a los niños el día 6 de enero/Los Reyes Magos.

-Esculturas que se queman en Valencia/Fallas.

-Procesión celebrada en Huelva en mayo/La Romería del Rocío.

-¿Qué saltamos la noche de San Juan para tener buena suerte?/Hogueras.

Sesión 5

• En esta penúltima sesión, tenemos que explicar a los alumnos cuál es la actividad final en la que deben trabajar en esta unidad didáctica: en la sexta y última sesión los alumnos, por grupos, deben presentar su propio anuncio como si se tratara de una gala publicitaria. Para ello, disponen de esta clase para prepararlo.

El formato de este anuncio es libre: puede tratarse un juego de roles interpretando personajes, una presentación tipo «teletienda», un anuncio grabado… La única norma es que debe hacer referencia a algún contenido cultural aprendido en estas sesiones sobre una de las comunidades autónomas trabajadas o cualquier otra acerca de la que quieran investigar.

Durante esta sesión, debemos estar disponibles para ayudar a los alumnos y solucionar las posibles dudas que surjan. Además, debemos tratar de facilitar a los alumnos aquellos materiales y recursos que necesiten (en la medida de lo posible).

Sesión 6

• En esta última sesión, cada equipo deberá exponer o representar su anuncio ante el resto de la clase. Además, si los estudiantes están de acuerdo, esta representación puede ser grabada para, después, corregir posibles errores (aunque este material no debería salir del entorno de la clase y solo debería estar disponible para los alumnos y el profesor).

• Tras la presentación de todos los grupos, se procede a la votación (puede realizarse manualmente pidiendo a los alumnos que escriban el nombre de su grupo favorito en un papel y, luego, realizar un recuento de votos o a través de páginas web y/o plataformas de encuestas en línea).

Si es posible y lo consideramos adecuado, podemos otorgar un premio al equipo ganador, lo que también podría aumentar la motivación de los alumnos y su participación, si conocen este posible premio desde el comienzo de la unidad didáctica. El premio podría

estar relacionado con alguno de los aspectos trabajados en las clases, como, por ejemplo, libros sobre España, guías turísticas de una comunidad autónoma o incluso diccionarios en otros idiomas cooficiales de España.

Posactividades

• Para finalizar con la unidad didáctica y a modo de posactividad, podemos realizar un mural grupal con los alumnos. Si es posible, en un espacio de la clase, recogemos información vista en las sesiones con imágenes, resúmenes de los alumnos, mapas, textos, enlaces QR a vídeos y cualquier otro elemento que ellos consideren adecuado. También podrían diseñar un podio con la clasificación final de la gala publicitaria. El objetivo de ello es que los alumnos puedan expresar creativamente los contenidos aprendidos, en un ambiente relajado y de forma muy interactiva.

Si queremos realizar, en cambio, una actividad individual, podemos proponer a los alumnos que, como ejercicio final, escriban una pequeña redacción sobre los conocimientos que han adquirido. Esta redacción debería tener dos versiones: una en inglés (con la que explicarían los saberes culturales a una persona de su propio país) y una versión en español (para explicar estos saberes, por ejemplo, a otra persona de habla hispana, pero no española).

2. Fichas para el alumnado

MÁS ALLÁ DEL FLAMENCO, LA PAELLA Y EL *¡OLÉ!*

Las diferencias culturales en España a través de anuncios publicitarios

1) Tu profesor va a decir unas palabras en voz alta. ¿Qué ideas y palabras piensas cuando las escuchas? ¡Compártelo con el resto de tus compañeros! ¿Cómo dices todas estas palabras en tu país?

2) ¿Qué opinas de estos temas?

- Las diferencias culturales entre España y tu país de origen.
- La importancia de la multiculturalidad.
- Los retos y dificultades que tienen los países en los que hay culturas diferentes.
- La publicidad y los anuncios en tu país.

3) Ved este anuncio japonés y comentad qué os ha parecido.



Buono! - VIVA Paella TV Commercial 1

[https://youtu.be/6lP7NXl8qO4]

¿Qué te ha llamado más la atención? ¿Ves algún estereotipo? ¿Qué crees que se quiere representar?

Las músicas y bailes tradicionales de España

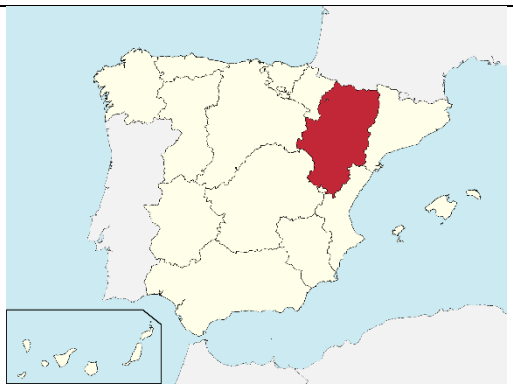
4) Traduce estas frases al español:

- Call me stubborn if you want, because I am also a giant.
- To feel Aragonese is not to sing jotas, but to get a lump in your throat when you listen to them.
- On the outside we do not boast about our origins all day long.

5) Vamos a ver este anuncio. Presta atención y compara tus frases traducidas con las que aparecen en el anuncio. Después, comparte tu propuesta con el resto de la clase y escucha las versiones de tus compañeros.



[https://youtu.be/_36dehpFIyU]

Aragón es una comunidad autónoma de España formada por las provincias de Huesca, Zaragoza y Teruel. Este anuncio lo ha creado un partido político español (el Partido Socialista o PSOE) para celebrar el Día de Aragón, que tiene lugar el día 23 de abril.	

6) En parejas, analizad el anuncio que acabamos de ver y comentad:

- ¿Conocíais Aragón? ¿Habías oído hablar de esta comunidad autónoma?
- ¿Sabéis qué son las jotas?
- ¿Qué os ha fascinado más del anuncio? ¿Cambiaríais algo?
- ¿Qué imagen tenéis de Aragón y de las personas aragonesas después de ver este vídeo?
- ¿Podéis pensar en alguna diferencia entre vuestro país y vuestra cultura y la idea que tenéis de Aragón? ¿Y algo que sea parecido?

7) Ahora, tenéis que leer un texto que os dará vuestro profesor. En grupos, debéis comentar el texto y, si lo necesitáis, podéis traducir alguna parte al español. Después, tenéis que explicarles en español a vuestros compañeros de qué trata vuestro texto.

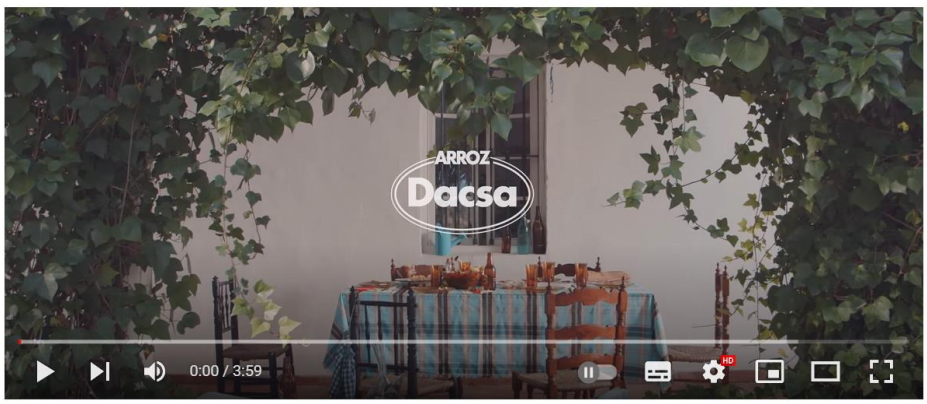
8) ¡Hora de demostrar lo que sabéis! En grupos, responded a las preguntas del profesor sobre lo que habéis aprendido en esta clase. ¿Seréis los primeros en pulsar el botón? ¡El equipo con más respuestas correctas será el ganador!

La gastronomía y los idiomas cooficiales

9) Traduce estas frases al español:

- You might say that I was born with a paella spoon in my mouth.
- When I reached a certain age, responsibilities started to kick in.
- Any typical Valencian is expected to know how to make a paella.

10) Vamos a ver este anuncio. Presta atención y compara tus frases traducidas con las que aparecen en el anuncio. Después, comparte tu propuesta con el resto de la clase y escucha las versiones de tus compañeros.



El valenciano que no sabía hacer paellas

https://youtu.be/dt9o6hpRQtY

La Comunidad Valenciana (en valenciano, Comunitat Valenciana) es una comunidad autónoma de España formada por las provincias de Alicante, Castellón y Valencia. Este anuncio lo ha creado una marca de arroz y trata sobre la paella, un plato original de esta región.	

11) ¿Cómo dices estas expresiones en inglés?

- A buen entendedor pocas palabras bastan.
- Más vale prevenir que curar.
- Perro ladrador, poco mordedor.
- De tal palo, tal astilla.

¿Y cómo traducirías estas otras al español?

- Every cloud has a silver lining.
- The early bird catches the worm.
- What can't be cured must be endured.
- Birds of a feather flock together.

12) En parejas, analizad el anuncio que acabamos de ver y comentad:

- ¿Conocíais la Comunidad Valenciana? ¿Habías oído hablar de esta comunidad autónoma?
- ¿Sabéis qué es la paella? ¿La habéis probado alguna vez? ¿Habéis probado algún otro plato típico de España?
- ¿Qué sabéis sobre el valenciano? ¿En vuestro país se hablan otros idiomas además del inglés?
- ¿Qué os ha gustado más del anuncio? ¿Cambiaríais algo?
- ¿Qué imagen tenéis de la Comunidad Valenciana después de ver este vídeo?

13) Ahora, tenéis que leer un texto que os dará vuestro profesor. En grupos, debéis crear una serie de preguntas para el otro equipo sobre lo que habéis leído. Ellos harán lo mismo y vosotros tendréis que contestar a sus preguntas. No os olvidéis de añadir una explicación después de cada pregunta con lo que habéis aprendido del texto. ¿Quién conseguirá acertar más?

Las fiestas populares

14) Traduce estas frases al español:

- We thought it was a great opportunity, well, to let the city and the rest of Spain know about the sneaker phenomenon.
- San Fermín is the biggest and most internationally recognised holiday in Spain, right?
- We decided to do a pack that people identify with, you know?

15) Vamos a ver este anuncio. Presta atención y compara tus frases traducidas con las que aparecen en el anuncio. Después, comparte tu propuesta con el resto de la clase y escucha las versiones de tus compañeros.



ASICS x 24Kilates Gel-Lyte Speed -

[https://vimeo.com/13905740]

Navarra es una comunidad autónoma de España formada una única provincia. Su capital es Pamplona y allí, todos los meses de julio, se celebran las fiestas de San Fermín. Este anuncio lo ha creado la marca de zapatillas ASICS para presentar un nuevo diseño inspirado en estas fiestas navarras.	

16) ¿Has notado que en el anuncio aparecen varias interjecciones y expresiones? ¿Cuáles? Completa esta tabla con más interjecciones en español y en inglés:

Inglés	Español	Inglés	Español
Wow		Oops	
	Puaj/¡Qué asco!	Yeah/Yay!	
Ouch/Ow			Ey
	Ajá	Yippee	
	Hurra	Phew	
Ahem			¿Eh?

17) En parejas, analizad el anuncio que acabamos de ver y comentad:

- ¿Conocíais Navarra? ¿Habías oído hablar de esta comunidad autónoma?
- ¿Sabéis qué es la fiesta de San Fermín? ¿Podéis nombrar alguna otra fiesta popular de España?
- ¿Cómo pensáis que son los Sanfermines después de ver este vídeo?
- ¿Las fiestas de España se parecen a las de vuestros países? ¿Cuáles son las más importantes en vuestra cultura?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado de este anuncio? ¿Hay algo en el que lo cambiaríais? ¿Cómo crearíais un anuncio sobre una fiesta de vuestro país?

18) ¿Cuáles son las celebraciones y fiestas más importantes de España? Lee estos fragmentos sobre algunas e investiga un poco más para conocerlas mejor:

San Fermín

Las fiestas de San Fermín son una celebración anual que se celebra en la ciudad de Pamplona durante nueve días a partir del 6 de julio. Esta festividad es en honor de San Fermín, el santo patrón de la ciudad. Durante las fiestas, los participantes se visten con trajes típicos de la región, que incluyen ropa blanca y pañuelo rojo. Las fiestas de San Fermín comienzan con el chupinazo, que es un cohete al que se prende fuego para iniciar la fiesta. La parte más famosa de las fiestas de San Fermín es el encierro, en el que los participantes corren delante de una manada de toros bravos a través de las calles estrechas de la ciudad.

El Carnaval

El Carnaval es una de las tradiciones más antiguas y populares de España. Se celebra alrededor de febrero o marzo, justo antes de la Cuaresma. Cada año los españoles salen a la calle para celebrar con desfiles, música, baile y disfraces. En España, el Carnaval se celebra de muchas maneras diferentes, dependiendo de la región. En algunas zonas, como el Carnaval de Cádiz, los disfraces son muy extravagantes y coloridos. El de Canarias también es muy famoso. En otros lugares de España, el Carnaval es más tranquilo. Los desfiles también incluyen disfraces tradicionales, marionetas, juegos y música. Por

supuesto, la comida también es una parte importante del Carnaval español. Los españoles disfrutan comiendo dulces típicos, como los buñuelos, la leche frita y las torrijas.

La Tomatina

La Tomatina es una fiesta que se celebra el último miércoles de agosto en el pueblo de Buñol, cerca de Valencia. Se trata de una divertida batalla de tomates en la que miles de personas se reúnen para arrojarse este alimento unos a otros. Todo comienza con la subida de una polea con un jamón que los participantes deberán intentar alcanzar. Una vez que alguien logra tocar el jamón se inicia la batalla de tomates. Se reparten más de 100 000 tomates maduros y se invita a los participantes a lazárselos unos a otros durante una hora. Durante la Tomatina todos los participantes deben cumplir una serie de reglas para asegurar que la fiesta sea segura y divertida para todos. Por ejemplo, los tomates deben ser arrojados con las manos y no se permiten golpes ni empujones entre los participantes.

La Semana Santa

La Semana Santa es una de las principales festividades religiosas de la cultura española. Se celebra durante la semana previa a la Pascua y suele ser una época de reflexión y espiritualidad. Esta fiesta es especialmente significativa para los católicos, ya que conmemora la crucifixión y resurrección de Jesús. Durante esos días, las calles de las ciudades españolas se llenan de procesiones con una gran variedad de figuras religiosas y van acompañadas con música y cantos religiosos. Los participantes llevan túnicas tradicionales y gorros puntiagudos.

La Nochevieja

La Nochevieja se celebra el 31 de diciembre y comienza con la cena de despedida al año que se acaba. Muchos tienen reuniones en casa con comidas especiales, juegos y bailes. Otros salen a la calle para disfrutar del ambiente e incluso de los fuegos artificiales. A medianoche, con las doce campanadas que anuncian el Año Nuevo, y todos los españoles comen doce uvas: una por cada campanada. Después de la medianoche, la fiesta continúa con música y baile con amigos y familia. Esta es una noche divertida y llena de esperanza para el nuevo año.

Día de los Reyes Magos

El Día de los Reyes Magos se celebra el 6 de enero. Es una de las celebraciones más importantes para los niños y niñas españoles. La noche del día 5, después de las cabalgatas y los desfiles que hay en todas las ciudades, los niños esperan que los Reyes entren en sus casas y dejen regalos debajo del árbol de Navidad o en sus calcetines y zapatos. Se dice que los Reyes Magos viajan en camellos, y los niños les preparan dulces y bebidas para

que puedan descasar. Pero, si los pequeños no se han portado bien, los Reyes pueden traerles carbón como castigo.

Las fiestas del Pilar

Las Fiestas del Pilar son una celebración, tradicionalmente religiosa, que se celebra cada 12 de octubre en honor de la Virgen del Pilar de Zaragoza. Esta celebración comenzó en el siglo XVII y se ha convertido en una de las fiestas más importantes en España. Esta fiesta es muy importante para la población zaragozana, ya que la Virgen del Pilar es su patrona. A lo largo de esos días, hay mucha actividad en la ciudad, con desfiles, actos religiosos, fuegos artificiales, conciertos, obras de teatro y un sinfín de actividades.

Las Fallas

Las Fallas es una fiesta tradicional que se celebra anualmente en la ciudad de Valencia, en la Comunidad Valenciana entre los días 14 y 19 de marzo. Esta fiesta es también un homenaje a San José, que es el patrón de la ciudad. Las fallas son grandes estructuras de madera y cartón diseñadas por los vecinos de la ciudad con motivos satíricos y que se montan en todas las plazas de Valencia. Estas estructuras son quemadas el día 19 de marzo, para despedir la fiesta en una gran llamarada.

La Feria de abril

La Feria de Abril de Sevilla es una de las principales fiestas de la ciudad y uno de los principales eventos de la cultura andaluza. Se celebra durante dos semanas cada año, normalmente a finales de abril. Es una tradición que comenzó en 1847 y, durante los días de la feria, la ciudad se llena de gente disfrutando de la música, los bailes, la comida y el ambiente de fiesta. Las calles de Sevilla se llenan de casetas, unas estructuras temporales de madera decoradas con hermosos adornos florales. Las calles también están llenas de puestos de comida, desde tapas hasta ricos platos de carne y pescado. Durante la Feria de Abril, los sevillanos usan sus mejores trajes tradicionales. El traje típico de Sevilla para los hombres consiste en una chaqueta de terciopelo y un pantalón bombacho, mientras que las mujeres llevan un vestido con volante, una chaqueta y un sombrero típico de la región.

La Romería del Rocío

Es una fiesta religiosa y folclórica que se celebra en el sur de España, en la provincia de Huelva. Esta fiesta anual tiene lugar durante el mes de mayo en honor a la Virgen del Rocío, una imagen de la Virgen María la cual es venerada por los habitantes de la zona. Durante la romería del Rocío, miles de personas de todas partes de España, y de países extranjeros, se reúnen para participar en una gran procesión que recorre las calles de

Almonte. Los participantes llevan a caballo, a pie, en carrozas, y a veces incluso en burros, la imagen de la Virgen del Rocío. La fiesta culmina con una ceremonia religiosa donde los fieles rezan y cantan himnos en honor a la Virgen. Tras la ceremonia, todos los participantes regresan a sus respectivos pueblos con la imagen de la Virgen.

La noche de San Juan

Se celebra el 23 de junio, la noche más corta del año, y simboliza el solsticio de verano. Esta celebración se remonta a la época de los Celtas y se asocia con la magia del fuego. Por la noche, la gente se reúne en playas y parques para disfrutar de la música, bailar, cantar y hacer fogatas. Muchas personas creen que saltar por encima de una hoguera les traerá buena suerte y protección para el año siguiente. La noche de San Juan también es conocida por la costumbre de bañarse en el mar en algunas zonas. Se cree que el baño en aguas saladas es especial y traerá buena suerte.

El Día de la Constitución

Esta celebración conmemora el día en que se aprobó la Constitución española el 6 de diciembre de 1978. Esta fue una fecha histórica para España, ya que marcó el inicio de la transición de la dictadura a la democracia. A lo largo del día, se organizan diversos actos tales como desfiles y actividades en diferentes ciudades.

19) ¡Te toca poner la memoria a prueba! En tu grupo, intenta encontrar todas las parejas sobre lo que hemos aprendido en estas clases y explica a tus compañeros lo que sepas de cada tema.

Creando un anuncio

20) ¡Manos a la obra! En la próxima clase, cada grupo representará un anuncio utilizando lo que habéis aprendido sobre la publicidad y la cultura española. Durante esta sesión, podéis preparar vuestro anuncio, ¡utilizad la imaginación!

Estas preguntas pueden ayudaros:

- ¿Qué queréis anunciar? ¿Es un producto, un lugar, un viaje, un servicio…?
- ¿Cómo queréis que sea el anuncio: con personajes, como en la teletienda, ¿con imágenes y vídeos…?
- ¿En qué parte de la cultura española queréis centrar el anuncio? ¿Os queréis centrar en una región de España? ¿Vuestro producto está fabricado en una comunidad autónoma de España?

- ¿Qué contenidos estarán presentes en el guion?
- ¿Necesitáis materiales? (Cuadernos, cartulinas, fotografías, etc.)

La gala publicitaria: la gran final



21) ¡Ha llegado el momento! Presentad vuestro anuncio al resto de la clase. Después, tendréis que votar por vuestro favorito. ¿Quién será el ganador de la gala publicitaria?

22) Para repasar todo lo que hemos aprendido, vamos a crear un mural. Para ello, tenemos que buscar fotos, vídeos y textos o resúmenes sobre lo que hemos visto en clase. Así, siempre podemos repasar todo lo aprendido.

23) Por último, escribe una pequeña redacción con dos versiones: una en inglés hablando a un amigo o familiar de tu país sobre la cultura española y otra versión en español, explicando esta cultura a otra persona hispanohablante, pero que no es española.

3. Transcripciones de los anuncios

Anuncio de la segunda sesión – *El orgullo va por dentro*

No sé si piensas lo mismo, pero sentirse aragonés no está reñido con sentirse español o sentirse europeo. Porque ser aragonés es sobre todo un carácter. Aquí no nos gusta aparentar lo que no somos. Somos perseverantes y llámame cabezón si quieres, porque también soy gigante. Porque en esta tierra todos somos un poco agustinas y agustinos de Aragón. En el día a día, sentirse aragonés es saber que siempre hay un Pilar donde apoyarse, que las peñas no solamente sirven para las fiestas. Sentirse aragonés es estar a cinco mil kilómetros de casa y suplicar por un ternasco. Es ver como esta tierra sigue produciendo tanto talento. Sentirse aragonés no es cantar jotas, pero sí que se te ponga un nudico en la garganta cuando las escuchas. Porque, aunque por fuera no estemos todo el día alardeando de nuestro origen, no quiere decir que por dentro no estemos muy orgullosos de lo que somos. El orgullo va por dentro.

Anuncio de la tercera sesión – *El valenciano*

Nací en Valencia hace treinta y dos años, un domingo a las cuatro de la tarde. Mi padre llegó al parto casi por los pelos con el delantal puesto. Se puede decir que nací con una paella bajo el brazo. Este soy yo: Romero. Crecí en un entorno feliz como cualquier otro niño, sin preocupaciones de ningún tipo.

-A la gente le gusta la carne hecha.

-Sí, pero quemada no.

Hasta que de pronto algo cambió. A partir de cierta edad empezaron a llegar las responsabilidades.

-Escúchame Romero, echas el agua hasta las asas y dejas que hierva. Y cuando el agua llegue por debajo de las asas, en ese momento echas el arroz, ¿lo has entendido? [traducido del valenciano]

Lo que se espera de cualquier valenciano normal es que sepa hacer una paella, pero, por alguna razón, yo no era normal. Lo intenté millones de veces, memoricé todos los pasos.

-Judías verdes, arroz, judías blancas [traducido del valenciano].

Estaba claro no había nacido para ello.

-Pobre Romero, que es valenciano y la paella no sabe cocinar. Al extranjero huyó, pensando que nunca aprendería [traducido del valenciano].

Así que no tuve más remedio que huir de Valencia. Cuando creía que, por fin, podría volver a vivir feliz, como cuando era niño:

-Eres de Valencia, ¿no? [traducido del inglés]

-Sí [traducido del inglés].

-¿Por qué no haces una paella? [traducido del inglés]

Era imposible escapar de mi pasado.

-¿Estás bien? [traducido del inglés]

¿Qué sentido tenía la vida si no era capaz de hacer una sencilla paella?

-Socarrat.

-Entra, entra antes de que te vea nadie, venga, entra, anda.

- Pobre Romero, que es valenciano y la paella no sabe cocinar. Al extranjero huyó, pensando que nunca aprendería. Pero tiene Dacsa la solución, que tiene una escuela que es la mejor. A hacer paella le enseñarán y pronto aprenderá.

Anuncio de la cuarta sesión – *ASICS x 24 Kilates*

-Nos llamamos Rickard y Pol.

-Viva San Fermín.

-Viva San Fermín.

-Básicamente 24 Kilates nació con la idea de transmitir al público, en general, la cultura de las zapatillas y del *streetwear*. Cuando la montamos hace 5 años, no había ninguna oferta similar en la ciudad y pensamos que eso era una oportunidad, pues, para poder transmitir a la ciudad y, además, a toda España el fenómeno, un poquito, de las zapatillas. ASICS siempre ha sido una marca que ha estado presente en nuestro mercado, bien reconocida. Hace tiempo ya que, desde el primer día que abrimos la tienda somos consumidores, somos clientes y consumidores de ASICS. Poco a poco hemos tenido el producto que queríamos más en la tienda, nos han ido cuidando, hasta que llegó un día Los Dos Remcos (son las personas con las que hemos tenido contacto internacional), pues nos propusieron hacer la colaboración. La inspiración de este pack, pues, ha sido un poquito para transmitir al resto de gente, al resto del mundo de las zapatillas un poquito, pues, como ya es habitual en nuestros proyectos transmitir algo más de nuestra cultura, ¿no? Nuestra cultura, pues, como ya sabemos todos, pues, es rica, pues, en comer, en beber…. En un montón de cosas, pues, más de enfocar un poquito más el vivir, ¿no? Vivir al día, disfrutar de la vida y, bueno, mañana ya veremos qué pasa, ¿no? Entonces, San Fermín para nosotros es la fiesta, pues, nacional más grande, más internacional también, ¿no? Entonces, ha sido un poquito, pues, una historia, pues, para transmitir a la gente a través de una fiesta un poquito, pues, nuestra cultura e intentar hacer un pack con el cual, ¿sabes?, la gente se identifique y vea también que da un toque de originalidad al producto, ¿no?, al proyecto. Como esto, se hace una colaboración con Tres ZZZ, sabéis que es la marca, pues, de botas más mítica de España. Mira, como ves, la zapatilla está inspirada en la bota, la bota mítica. Lleva el reborde en rojo, eso ha sido, pues un poquito, la inspiración de la zapatilla. Esta zapatilla, este color también ha sido un color, pues, que realmente en el mundo de las zapatillas no se ha utilizado, ¿no? Se ha utilizado más un tipo de botas o tal, ¿no? y combinado, pues, con el color rojo pensamos que sería una combinación, pues, atrevida y diferente, totalmente diferente. La aceptación a la venta ha

estado bien, pues porque está bien conseguida. Aparte, el pack entero ahora mismo, la gente lo ha visto hace muy poco, cuando hemos mandado la última noticia. Pero, realmente, la zapatilla sola, ya la gente tuvo muy buenos comentarios.

4. Otros materiales

Textos de la actividad 6[27]

Texto 1

If any one thing symbolizes the fieriness and passion of Spanish culture, it is its traditional music and dance, although there is no one form. Both are as varied as the country's culinary repertoire, influenced by the varied cultures that settled the region. Yet, if there is one genre that symbolizes Spanish fervour, it is flamenco, the country's chief musical export.

Flamenco, which dates back to the 1500s, is a fusion of four distinct cultures: gypsy, Moorish, Jewish and native Andalusian. Flamenco was once played solely by the poor. The guitar is the chief instrument of the flamenco, and strumming a flamenco beat is not easy. The rhythm is multifarious and is usually accompanied by the clapping of hands known as palmas.

Flamenco music accompanies the flamenco dance, the best known of the gypsy dances. There are three types of flamenco dance: the alegrías, which is the dignified form; the high-energy farruca; and the humorous bulerías. Each is categorized by different beats. A flamenco guitarist is called a "tocaor," and a dancer is called a "bailaor" or "bailaora." The typical flamenco outfit is called "traje de flamenca". Dresses are made to represent a guitar-shaped body to enhance the woman's figure. Heels or "alpargatas" are essential, ranging from 4 to 7cm in height.

We can't forget that flamenco dance has been going on from generation to generation, that's why behind flamenco dance coexist some unique rules and traditions that have given rise to a language and expressions like ¡olé!, or "duende," which the RAE (Royal Spanish Academy) defines as mysterious charm.

Texto 2

If any one thing symbolizes the fieriness and passion of Spanish culture, it is its traditional music and dance, although there is no one form. Both are as varied as the country's culinary repertoire, influenced by the varied cultures that settled the region.

The rumba catalana is similar to the worldwide-known flamenco. Born in the Catalonian port city of Barcelona, and nurtured by that city's musicians who saw new forms of music come onto the docks, the rumba arrived from Cuba during the late 19th and early 20th centuries. Catalonian performers took the Cuban rumba and moulded it into their own unique style.

Catalonia is also known by the dance called sardana. It's a collective dance in which the participants hold hands and stand in a circle formed by women and men. The dancers

[27] Extraídos y adaptados de *How stuff works* [https://people.howstuffworks.com/culture-traditions/national-traditions/spanish-tradition5.htm] y *Sensational Spain* [https://sensationalspain.com/traditional-spanish-dances/]

alternate so that there's a woman on each side between a man. The ring follows a pattern of woman-man-woman-woman-man, and so on. Sardana is performed at public gatherings and is usually open to everyone that wants to join them.

The Celtics of northern Europe also influenced Spanish music. The music of Galicia and Asturias, both regions in northern Spain, is marked by the gaita, or bagpipes, along with drums. When it comes to dances, the Muñeira in Galicia is a viral dance, not only here but also in Asturias and Castilla y León. It's danced in pairs and with the arms raised, while at the same time, it's accompanied by "aturuxos" or shouts that encourage the dance.

Texto 3

If any one thing symbolizes the fieriness and passion of Spanish culture, it is its traditional music and dance, although there is no one form. Both are as varied as the country's culinary repertoire, influenced by the varied cultures that settled the region.

The jota, from Aragon in northeastern Spain, are upbeat, joyous songs, accompanied by dancing, castanets and tambourines. However, this dance and music exists in distinct forms in many of the regions of Spain, not only in Aragon, but also in Valencia, Catalonia, Cantabria, Navarre, La Rioja and Galicia. Yet, it varies according to the customs of each region. The Aragonese one dates back to the 18th century and has its period of splendor in the 19th century.

The dance is particularly complex, involving rapid foot movements and small jumps. The singing consists of "coplas," improvised verses of satire, love, or piety.

The capital of Spain, Madrid, also has its own typical dance: the Chotis. It's a traditional ballroom dance celebrating San Isidro every 15 of May.

The name given to this dance comes from the German word "Schottisch," which means Scottish. It became a fashionable dance in Scotland during the 19th century, and little by little started spreading to America, giving rise to different variations of the same dance.

The Chotis is danced in couples accompanied by the music of a barrel organ. Very little space is needed; the man remains in one place with his feet together. Without letting go of her partner, the woman moves around him, making him turn.

Textos de la actividad 13

Texto 1[28]

Un viaje gastronómico por España

De sobra es conocida la riqueza y calidad gastronómica de España. Famosas son sus tortillas de patata, su gazpacho o sus embutidos. Sin embargo, el país presenta, de punta

[28] Extraído de *ABC de Sevilla* [https://sevilla.abc.es/gurme/recetas/mejores-recetas/sevi-un-viaje-gastronomico-por-espana-201110260933_noticia.html]

a punta, una variedad sin par. Nada tienen que ver los platos del norte con los del sur o el centro. Aquí repasamos algunos manjares nacionales.

Al hablar de la gastronomía española no podemos hablar de un conjunto de platos, de una forma única de cocinar ni de un ingrediente básico, si no de una variedad ingente de todo ello.

Evidentemente el Mediterráneo hace que el aceite de oliva sea la base de numerosos platos del recetario español, pero a partir de ahí, cada región ha desarrollado su propia gastronomía dando lugar a especialidades únicas y de una gran calidad. Además, la gastronomía de España ha absorbido las influencias de otras gastronomías internacionales, enriqueciendo y variando sus platos tradicionales. Viajar por el país se convierte en una oportunidad no solo de conocer lugares nuevos sino de conocer gastronomías nuevas y, a través de ella, saber más acerca de los pueblos y la cultura del lugar.

Manjares norteños

Si el recorrido lo empezamos por el norte de España no puedes perderte cómo cocinan los gallegos los mariscos y pescados como el pulpo o las vieiras, productos del mar cantábrico que en las cocinas de Galicia se convierten en auténticos manjares admirados por todos. De postre es inevitable probar la tarta de Santiago: un postre que, además de encontrarse en los recetarios de repostería, tiene su hueco en el Boletín Oficial del Estado.

La comunidad vecina, Asturias, tampoco se queda atrás en lo que a riqueza culinaria se refiere. Si en Galicia el marisco tiene un lugar privilegiado, en las cocinas asturianas son las fabas las que protagonizan buena parte de los platos, siendo la fabada asturiana la receta que mejor representa el sabor de esta tierra.

De mano de los pescadores vascos y cántabros nacen platos como el marmitako una forma completa y sabrosa de tomar el atún.

Esencia mediterránea

Las comunidades bañadas por el mar Mediterráneo como Valencia o Cataluña están inmersas en esa gastronomía tan alabada y admirada en medio mundo.

Las verduras y conservas como las anchoas dan lugar en Cataluña a platos tan conocidos como la escalivada, una especie de ensalada fría nutritiva y con mucho sabor.

También de origen catalán es la escudella (u olla) del pastor, un plato en el que se emplean una gran cantidad de ingredientes, entre ellos, la conocida butifarra catalana, y muy rico desde el punto de vista nutricional.

En la Comunidad Valenciana el protagonista por antonomasia de la cocina es el arroz. Además de la paella, existen numerosas formas de cocinar este cereal. El arroz a banda

es una de las más extendidas y que más adeptos tiene a la hora de disfrutar de un buen arroz.

En los recetarios valencianos, la almendra tiene también su protagonismo, por ello no es de extrañar que entre los dulces más populares se encuentren recetas como este arnadí de almendras.

De la meseta a las islas

La caza y los guisos energéticos son los que dan la nota gastronómica en el centro del país. El cordero es habitual encontrarlo en las mesas de Castilla y León en recetas como esta pierna de cordero asada con setas y patatas.

En Castilla La Mancha el pisto es una de las especialidades más preciadas, así como el gazpacho manchego, un plato que nada tiene que ver con el andaluz.

Precisamente este junto con el salmorejo son dos de los platos que mayor éxito tiene en la gastronomía de Andalucía. El buen clima y las verduras de la tierra dan lugar a estas sopas y cremas frías nutritivas y que se prestan a numerosas variaciones.

El pescado frito es otro de los manjares andaluces que alcanzan un gran éxito entre los comensales en recetas como estas pavías de bacalao.

A toda esta variedad gastronómica se suma la que aportan las islas como las Canarias. Influenciada por la cultura autóctona del archipiélago, en la cocina canaria abundan las especias y salsas con frutos secos como ésta que acompaña a un rico mero canario.

Texto 2[29]

El español y las lenguas cooficiales de España

En España no solo se habla español: es un estado plurilingüe en el que conviven muchos dialectos regionales y cinco lenguas cooficiales; el catalán, el valenciano, el gallego, el vasco o euskera y el aranés. Aunque el español o castellano es la lengua oficial, tenemos otras cuatro lenguas cooficiales que se hablan en algunas Comunidades Autónomas. El artículo 3 de la Constitución española de 1978 dice:

«1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

[29] Extraído de *Spanish culture and language* [https://learnspanishslang.com/2014/08/29/el-espanol-y-las-lenguas-cooficiales-de-espana/]

Cooficial significa que es tan oficial como las otras lenguas. España se caracteriza por ser un país muy diverso, por su origen histórico, ya que se formó por la unión de diferentes reinos. Las Comunidades Autónomas con lenguas propias son Galicia, el País Vasco, Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. Desde la Constitución Española de 1978 estas lenguas son cooficiales. Durante la dictadura de Franco el uso de estas lenguas fue perseguido por el régimen franquista, por esta razón ahora se intentan proteger mucho más. Las lenguas cooficiales se estudian en los centros educativos de estas comunidades obligatoriamente y la administración debe ofrecer la documentación en estas lenguas también. Gracias a esto, el bilingüismo es frecuente en muchas zonas de España.

El catalán (català) es la segunda lengua más hablada en España después del castellano. El catalán, igual que el español proviene del latín. Se habla en Cataluña, en las Islas Baleares y en la Comunidad Valenciana, donde se le llama valenciano (valencià). En las Islas Baleares el dialecto se llama mallorquín (mallorquí), menorquín (menorquí) o ibicenco (ibicenc), dependiendo de la isla. También se habla en la zona del Alguer en Italia, el Rosellón en Francia y es la lengua oficial del Principado de Andorra. Este idioma cuenta con 11,5 millones de hablantes según las estadísticas. Existe una fuerte polémica sobre si el catalán y el valenciano son la misma lengua, la mayoría de los lingüistas coinciden en que el valenciano es un dialecto del catalán y que las polémicas sobre si son lenguas diferentes tienen un origen político. El catalán y el valenciano comparten la misma gramática y son totalmente inteligibles. Es una realidad que la comunicación entre los hablantes del dialecto valenciano y de los otros dialectos del catalán no presenta ningún problema.

Algunas palabras de origen catalán en español son: *ajoaceite* (alioli: una deliciosa salsa con ajo y aceite), *orgullo* (orgull) y *capicúa* (capicúa: en inglés *palindrome*).

El gallego

En Galicia el gallego (galego) es la lengua autonómica, es una lengua romance que proviene del latín y está estrechamente emparentada con el portugués. Algunas palabras españolas que vienen del gallego son cariño y morriña. *Cariño* es un tipo de amor (*affection, care*) y también como expresión cariñosa para la pareja o los niños, sería un equivalente a *darling*. *Morriña* significa añoranza (*homesickeness*). El gallego cuenta con 2 millones de hablantes, se estudia en las escuelas y, aunque tradicionalmente se ha usado más en el ámbito rural, cada vez tiene más peso en las ciudades.

El vasco o el euskera

El vasco o euskera es el único idioma que se habla en España que no proviene del latín. Se habla en el País Vasco y en algunas zonas de Navarra y del sur de Francia. El origen del vasco sigue siendo un enigma, ya que se trata de una lengua no indoeuropea. Se considera por tanto una lengua aislada. Es un idioma muy difícil de aprender ya que no está emparentado con otros idiomas. Influyó en el sistema consonántico del español, que

es igual al del vasco. El euskera es hablado por más de un millón de hablantes, pero hay menos hablantes bilingües que en otras comunidades autónomas. Algunas palabras que provienen del vasco son *izquierda* o *chabola* (*shack, cabin*). Tradicionalmente el vasco se enseñaba en las ikastolas, pero ahora forma parte del sistema educativo. Actualmente los padres pueden elegir entre tres modelos de enseñanza, el modelo A donde el español es la lengua vehicular y también se estudia euskera. El modelo B donde se reparte la enseñanza en ambos idiomas y el modelo D se estudia todo en vasco, excepto la lengua española.

El aranés

El aranés ha sido la última incorporación a las lenguas cooficiales de Cataluña. El aranés se habla en el Valle de Arán en la provincia de Lérida (o Lleida) y desde 2006 es una lengua cooficial en toda Cataluña, aunque de uso preferente en esta región. Es una lengua minoritaria que cuenta con alrededor de 3000 hablantes.

Además de las lenguas cooficiales, tenemos otras que no tienen un carácter oficial como el aragonés, el asturiano, asturleonés o bable que se habla en Asturias, León y Portugal.